

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

О.Я.Савченко

**УМІННЯ ВЧИТИСЯ —
КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

ПОСІБНИК

Київ
Педагогічна думка
2014

УДК 373.3.015.31
ББК 74.202.4
С13

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №15 від 23 грудня 2013 року)

Рецензенти:

Кудикіна Н.В. доктор педагогічних наук, професор
Мелешко В.В. зав. лабораторією сільської школи, ст. наук.співробітник, канд.
пед. наук Інституту педагогіки НАПН України

Савченко О.Я.

С13 Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра посібник;
Савченко О.Я. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 176 с.

ISBN 978-966-644-376-5

У методичному посібнику розкрито сутність і структуру уміння вчитися як ключової компетентності молодшого школяра. На основі експериментальних даних визначено рівні сформованості в учнів цієї здатності; обґрунтовано сукупність дидактичних умов, які позитивно впливають на її формування. Викладено методику формування навчально-організаційних, навчально-мовленневих, загальнопізнавальних, оцінних і рефлексійних умінь молодших школярів.

Для вчителів і методистів початкової освіти, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

УДК 373.3.015.31
ББК 74.202.4

ISBN 978-966-644-376-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2014
© Савченко О.Я., 2014
© Педагогічна думка, 2014.

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні засади досліджуваної проблеми	
§ 1.1. Феномен навчальної діяльності: психолого-дидактичний аналіз	8
§ 1.2. Молодші школярі як суб'єкти учіння	19
Розділ 2. Стан сформованості у молодших школярів ключової компетентності уміння вчитися у педагогічному досвіді	
§ 2.1. Уміння учнів вчитися як ключова компетентність: структура, наукове і нормативне тлумачення	32
§ 2.2. Аналіз педагогічного досвіду в контексті досліджуваної проблеми	39
§ 2.3. Діагностика сформованості у молодших школярів компонентів уміння вчитися	49
§ 2.4. Сформованість в учнів загальнонавчальних умінь	57
Розділ 3. Формування мотиваційного і діяльнісного компонентів уміння вчитися як ключової компетентності	
§ 3.1. Формування у молодших школярів мотиваційного компонента уміння вчитися	66
§ 3.2. Формування у молодших школярів навчально-організаційних умінь і навичок	81
§ 3.3. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок	94
§ 3.4. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником	104
§ 3.5. Формування у молодших школярів загальнопізнавальних умінь	117
§ 3.6. Формування у молодших школярів умінь і навичок самоконтролю і самооцінки	139
§ 3.7. Формування у молодших школярів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності	147
Загальні висновки	155
Додатки	158

Вступ

Найважливішою функцією початкової освіти є набуття дитиною, яка починає навчатися, статусу молодшого школяра. Цей статус концентровано виявляється в оволодінні учнями повноцінною навчальною діяльністю, яка вперше стає провідною. Повноцінність цієї діяльності зумовлена тим, наскільки школяр оволодіває всіма її компонентами, яку роль він виконує у навчальному пізнанні, чи стає його навчання самостійним.

У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває своєчасне, розгорнуте оволодіння кожним учнем початкової школи умінням вчитися. Це уміння належить до ключових, бо справді стає ключем для успішної навчальної діяльності, самонавчання, саморозвитку людини впродовж життя, є багатofункціональним і міжпредметним. Універсальність зазначеного уміння підтверджує аналіз зарубіжних наукових видань і вимог навчальних програм до якості початкової освіти в Україні.

Незважаючи на традиційну актуальність цієї проблеми, на сучасному етапі розвитку шкільної освіти її мета і засоби розв'язання мають незаперечну актуальність і новизну. Це зумовлено тим, що у вимогах до результатів початкової освіти, крім програми формування загальнонавчальних умінь і навичок, це уміння визначено як спеціальний об'єкт формування в усіх предметах, а тому об'єктивно набуває міжпредметного, універсального значення.

Упровадження компетентнісного підходу передбачає особистісно орієнтовану діяльнісну основу навчання, яка технологічно спирається на оволодіння учнями умінням вчитися. *Лише за цих умов навчальна взаємодія стає суб'єктно-суб'єктною і полісуб'єктною.* Тому системне цілісне дослідження зазначеної проблеми в нових умовах розвитку початкової школи набуває особливої актуальності.

Розробниками другого покоління Державних стандартів зміст початкової освіти було осучаснено таким чином, щоб способи учіння стали обов'язковим об'єктом засвоєння на уроках з усіх навчальних предметів.

Ще у 1986 р. в Україні було рекомендовано для впровадження у початковій школі розроблену нами міжпредметну програму «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка охоплювала чотири великі групи: організаційні, логіко-мовленнєві, загально-пізнавальні, контроль-но-оцінні. Однак дотепер методик їх формування засобами різного змісту, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших учнів, з достатньою повнотою не розроблено.

Аналіз відомих класифікацій загальнонавчальних умінь, на нашу думку, дає змогу зробити висновок, що вони зосереджені на процесуальній складовій учіння, сучасна ситуація розвитку освіти потребує переосмислення сутності змісту й структури цього вміння як інструменту особистісно орієнтованого навчання в умовах переходу до інформаційного суспільства.

Ми розуміємо вміння вчитися як *цілісне індивідуальне утворення, що має кілька складових, які слід співвідносити зі структурою навчальної діяльності*. У розвиненому вигляді ключова компетентність уміння учнів самостійно вчитися стає *метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння*.

Сформовану здатність самостійно діяти учень виявляє індивідуально у процесі самостійного розв'язання навчальних і доступних цьому віку життєвих завдань.

Феномен *саморозвитку учня і вчителя* має бути покладений в оновлення сучасної школи. Це передбачає потребу в удосконаленні, саморусі, спільній внутрішній мотивації до самостійності у навчанні й житті.

Достатня ефективність формування ключової компетентності уміння вчитися досягається, якщо цей процес здійснюється на засадах системного, компетентнісного і технологічного підходів, а його організація відповідає таким дидактичним умовам:

- формування в учнів ставлення до уміння вчитися як до найважливішої індивідуальної та соціальної цінності;
- створення особистісно орієнтованої неперервної мотивації процесу оволодіння кожним учнем умінням вчитися;
- забезпечення цілеспрямованого й взаємопов'язаного та відносно завершеного формування в учнів усіх компонентів структури уміння самостійно вчитися як інтегрованого утворення;
- впровадження технологій алгоритмічного, суб'єктно-суб'єктного і полісуб'єктного навчання;
- розроблення й використання діагностичного супроводу процесу формування на критеріально-рівневих засадах.

У процесі дослідження теми водночас розроблялися теоретичній прикладні аспекти впровадження компетентнісного підходу у початковій освіті. Зокрема, нами створено концепцію другого покоління державного стандарту¹, підготовлено за науковим керівництвом програма з літературного читання для 2—4-х класів, критерії й норми оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

¹ Початкова школа. — 2010. — №4.

Концептуальні ідеї формування в молодших школярів ключової компетентності — уміння вчитися втілено у нових навчальних програмах для 1—4-х класів — розділ програми «Загальнонавчальні уміння і навички». У ній на засадах системного, компетентнісного, міжпредметного підходів розкрито за класами зміст навчально-організаційних, загальнонавчальних, загальнонавчальних, контрольно-оцінних вмінь і навичок.

Зміст цієї програми тією чи іншою мірою відображено у навчальних програмах з усіх предметів базового навчального плану для 1—4-х класів.

Відповідно до мети, завдань і результатів дослідження визначено **зміст і структуру** науково-методичного посібника.

За логікою дослідження у трьох розділах книги відображено: теоретичні засади досліджуваної проблеми (перший розділ); стан сформованості у молодших школярів уміння вчитися у педагогічному досвіді (другий розділ); процес формування в молодших школярів ключової компетентності уміння вчитися (третій розділ); загальні висновки.

Додатками є: діагностичні матеріали дослідження, окремі завдання формувального експерименту, якісна характеристика рівнів сформованості загальнонавчальних умінь учнів 4-го класу.

РОЗДІЛ 1

Теоретичні засади досліджуваної проблеми

§ 1.1. Феномен навчальної діяльності: психолого-дидактичний аналіз

Навчальна діяльність належить до основних видів діяльності людини, яка в молодшому шкільному віці вперше стає провідною. «Провідна діяльність — це не просто діяльність, яка найчастіше відбувається на даному етапі розвитку дитини, якій вона віддає найбільше часу. Провідна діяльність—це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях дитини на даній стадії її розвитку»¹. Тому в організації навчальної діяльності необхідно враховувати як індивідуальні, так і вікові особливості, що характеризують саме зазначений період дитинства.

Навчальна діяльність відіграє важливу соціальну роль, адже вона є умовою і засобом психічного розвитку людини, забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок, сприяє формуванню цінностей, свідомості, волі, усіх пізнавальних здібностей. Психологи визначають, що ядром навчальної діяльності є процес свідомого засвоєння знань і умінь. Так, за С.Л. Рубінштейном «існують два види діяльності, внаслідок яких людина оволодіває новими знаннями і уміннями. Одна з них спеціально спрямована на оволодіння цими знаннями і уміннями як на свою пряму мету. Інша— веде до оволодіння цими знаннями і уміннями, здійснюючи інші цілі. Навчання в останньому випадку —не самостійна діяльність, а процес, що є компонентом і результатом діяльності, в яку він включений»².

Наприкінці 50-х років ХХ ст. Д.Б. Ельконін обґрунтував гіпотезу щодо сутності й структури навчальної діяльності, її визначальної ролі у психічному розвитку дитини. Він вважав, що результатом цієї діяльності мають бути зміни самого учня, а у її змісті слід передбачати оволодіння узагальненими способами дій. У подальші роки ця теорія розвивалася під керівництвом Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка В. В. Давидова.

Різні аспекти проблеми сутності й структури навчальної діяльності у ХХ ст. досліджувалися також Н. О. Менчинською, Н. Ф. Талізінною, К. М. Кабановою-Меллер, В. В. Репкіним та іншими психологами³. В українській психологічній науці феномен навчальної діяльності стосовно молодшого шкільного віку був об'єктом вивчення багатьох учених, які представляють наукові школи Г. С. Костюка, О. В. Скрипченка, С. Д. Максименка.

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. — М., 1983, — 285—286

² Основы общей психологии. — М., 1989. — Т. 2. — С. 76

³ Див.: Обучение и развитие младших школьников / под ред. Г. С. Костюка. — К., 1970.

У психологічних дослідженнях накопичено великий теоретичний та емпіричний матеріал, що дає дидактам можливість в організації навчальної діяльності спиратися на визначення її сутності і структури, враховувати основні залежності, які впливають на її формування і розвиток в учнів у різних умовах навчання.

Коротко охарактеризуємо положення, використання яких є передумовою науково обґрунтованого процесу формування повноцінної навчальної діяльності молодших школярів.

Навчальна діяльність, на відміну від інших видів діяльності, має спеціальну мету. Засвоюючи навчальний матеріал, як правило, через розв'язування навчальних задач і ситуацій, учень оволодіває узагальненими способами дій і науковими поняттями. Навчальна діяльність реалізується через *навчальні дії*, які можуть бути предметними, пізнавальними, регулятивними, комунікативними тощо. Якщо вони успішно засвоюються, то стають уміннями і навичками, завдяки чому реалізується повноцінна навчальна діяльність.

Охарактеризуємо феномен навчальної діяльності в контексті *навчальної взаємодії*, в якій виявляється уміння учнів співпрацювати. Дидактична сутність навчання полягає в тому, що воно відбувається у постійній взаємодії двох видів діяльності: **викладання й учіння**.

Викладач — педагог, учитель, особа, яка передає, навчає, організовує, допомагає комусь опанувати певний зміст, способи діяльності тощо. У цьому процесі вчитель *розповідає, пояснює, показує; організовує навчання* різними способами. Учень, засвоюючи певний зміст, навчається й розвивається. Це відбувається у процесі *учіння*.

Наявність двох процесів у навчанні — викладання та учіння (рис. 1.1) — не означає, що вони рівнозначні за роллю. *Вчитель постає організатором навчальної діяльності*. Він спрямовує діяльність учнів так, щоб вони були активними учасниками, а не пасивними спостерігачами чи тільки виконавцями, вступали у різні форми навчальної взаємодії з педагогом та іншими суб'єктами учіння, що є передумовою оволодіння умінням вчитися.

Процес навчання може бути випадковим, стихійним, коли учень дізнається про щось, набуває нових знань або вдосконалює набуте без спеціальної мети і спеціального керівництва. *У навчальному процесі відбувається цілеспрямоване навчання, яке має конкретну мету й здійснюється за певних умов*.

Рушійними силами процесу навчання є притаманні йому *суперечності*. Цілеспрямовані навчання і виховання — це процеси подолання внутрішніх суперечностей, які спонукають людину до активної діяльності. Як зазначає Г. С. Костюк, одна з основних суперечностей, що закономірно

виявляється на всіх вікових етапах, — розбіжності між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення⁴.



Рис. 1.1. **Взаємодія «вчитель — учні»**

У навчанні постійно виникають суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями й наявними в учнів способами дій, між новими навчальними ситуаціями і попереднім досвідом. Суперечності, що виникають, розв'язуються за допомогою нових (суб'єктивно) способів дій, досконаліших операцій. *Подолання кожної суперечності — це розв'язання нової для учнів навчальної задачі, крок уперед у розвитку навчальної діяльності.*

Як зазначає С. Д. Максименко, «найважливішим структурним компонентом навчальної діяльності є «навчальна задача» основна відмінність якої від інших задач полягає в тому, що її мета і результат спрямовані на зміну самого діючого суб'єкта, а не на зміну предметів, з якими діє суб'єкт». У процесі розв'язання навчальних задач учні відкривають і застосовують найбільш загальні способи розв'язання класів певної предметної галузі. Специфічною особливістю навчальної задачі є те, що вона становить засіб навчальної діяльності»⁵.

⁴ Див.: Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989. — С. 90—94.

⁵ Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. /С. Д. Максименко. — К. : Слово, 2013. — 592 с. — С. 200

Навчання як діяльність має певну структуру. Аналіз відомих у психології і дидактиці підходів до структурування навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін, Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, С. Д. Максименко та ін.) дає змогу виокремити її інваріантні компоненти.

Як кожний пізнавальний процес, навчальна діяльність є багатокомпонентною. Вона охоплює зміст, способи дій, відносини учасників, результати. Це зумовлено саме тим, що без змісту не може бути пізнання, але рівень його засвоєння прямо залежить від способів пізнання, за допомогою яких відбувається засвоєння. У процесі навчання у школярів виникають певні потреби, мотиви, взаємовідносини, оцінки, які визначають їхнє ставлення до навчання. У зв'язку з цим у структурі повноцінної, розгорнутої навчальної діяльності ми вирізняємо такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний (рис. 1.2).

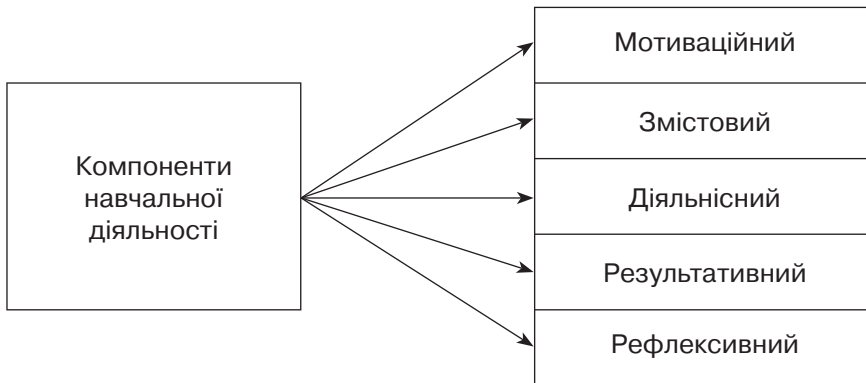


Рис. 1.2. Структура навчальної діяльності

Мотиваційний компонент має на меті збудити й зміцнити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Цей компонент формує внутрішню потребу в пізнавальній самостійності, активному пізнанні.

Змістовий компонент містить дві підсистеми: уже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання та способи дій, що є об'єктом засвоєння. Тому в навчанні відоме знання взаємодіє з невідомим, яке може засвоюватися по-різному.

Діяльнісний компонент — дії, операції, з яких складаються способи виконання різних видів навчальної діяльності за змістом і рівнем.

Результативний компонент визначає конкретні досягнення учня у процесі навчальної діяльності: чого саме йому вдалося досягти (скажімо,

мати про щось уявлення, засвоїти поняття, усвідомити спосіб дії, застосувати уміння та ін.). Способи навчальної діяльності та її результати мають бути об'єктом, самоаналізу самоконтролю, самокорекції учнів. Це передумова самоуправління, рефлексії, корекції учнями процесу навчального пізнання.

Рефлексивний компонент передбачає спонування учнів до самоаналізу і самооцінки (Як я діяв? Як я міркував? Що я відчував? Що я досягнув?). Це сприяє розвитку критичного мислення, подоланню труднощів у здійсненні пізнавального пошуку (рефлексивне мислення). Рефлексія оцінювання якості досягнутого результату сприяє розвитку самооцінки, корекції тощо.

Компоненти навчальної діяльності взаємопов'язані й спрямовані на досягнення різноманітних конкретних цілей, які можна класифікувати у три великі групи: навчальні, виховні, розвивальні. Навчальна — передбачає засвоєння учнями різних елементів змісту; розвивальна — розвиток пізнавальних процесів, здібностей; виховна — формування особистісних якостей характеру, певного ставлення до навколишньої дійсності та навчальної праці, системи цінностей.

У дидактичному контексті визначальною є *навчальна мета*, адже, активно навчаючись, дитина розвивається й виховується. Цілі вчителя та учнів у навчальному процесі не збігаються. Вчитель бачить мету як результат своєї педагогічної діяльності, яка може бути розрахованою на тривалу перспективу і на короткий проміжок часу, бути локальною, пов'язаною, скажімо, тільки з певним уроком. Учень, як правило, не знає про цілі, що ставить його наставник, котрий розкриває перед дітьми мету спільної діяльності на доступному рівні, так, щоб вони її сприйняли, усвідомили й у них виникло бажання досягти її.

Навчаючись, школярі досягають певних результатів, що на дидактичному рівні виявляється у засвоєнні таких компонентів змісту освіти, як знання, вміння, навички, способи дії, досвід інтелектуальної та емоційно-оцінної діяльності, ціннісні ставлення до людей. Суспільства, природи. У сучасній початковій школі це виявляється у формуванні в учнів *предметних і ключових компетентностей*.

Ефективність навчальної діяльності молодших школярів залежить від багатьох умов. Вкажемо основні з них.

Організаційно-педагогічні умови впливають на ефективність навчання прямо чи опосередковано через тип школи, режим її функціонування, забезпечення учнів якісними підручниками, сучасними навчальними посібниками й технічними засобами, не менш важливі для якості навчання кількість і склад учнів, фаховий рівень учителів, якість дошкільної підготовки дітей тощо.

Психологічні умови визначають необхідність урахування вчителем у навчанні вікових та індивідуальних особливостей дітей, закономірностей процесу засвоєння навчального матеріалу, взаємозв'язку навчання і розвитку.

Дидактичні умови передбачають реалізацію дидактичних закономірностей, принципів навчання, обґрунтований вибір відповідних форм ефективної організації навчального процесу, способів взаємодії з учнями, стилю спілкування. Оскільки дидактичні умови втілюються через певний зміст, форми і методи навчання й контролю, вони якнайтісніше пов'язані з *методичними*, зокрема з наявністю досконалих навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників, методик і технологій, які в комплексі забезпечують якнайкращу реалізацію цілей і завдань кожного предмета.

Важливою умовою досягнення високої якості навчально-виховного процесу, безперечно, є своєчасна підготовка і перепідготовка вчителів до впровадження змін, які постійно відбуваються в початковій освіті, професійне володіння ними сучасними методиками і навчальними засобами, глибоке знання вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Зважаючи на результати відповідних досліджень, з урахуванням специфіки організації навчально-виховного процесу з учнями молодшого шкільного віку, обґрунтуємо необхідну і достатню, на нашу думку, *сукупність дидактичних принципів його успішної організації*.

Глобальна мета освіти — різнобічний розвиток людини, міра наближення до якої на різних рівнях освіти, безумовно, різна. Стосовно початкової ланки це виявляється у визнанні *принципу взаємозв'язку навчання і розвитку особистості*, що передбачає створення педагогами *найліпших умов* для цілеспрямованого та взаємопов'язаного розвитку фізичних, пізнавальних, духовних якостей дитини, гармонізації впливів різних видів діяльності на її розвиток та соціалізацію.

Для оцінювання результатів розвитку особистості часто вживають поняття: *різнобічний (всебічний) розвиток, гармонійний розвиток*. Вони не тотожні. Гармонійний розвиток засвідчує цілісність, внутрішню гармонію структури особистості, а всебічний — процес розвитку її творчого потенціалу, можливість різнобічної самореалізації, яка в кожній людини перебуває на різному рівні. Тому всебічність розвитку не слід розуміти як оволодіння учнями досконалими здібностями до будь-якої діяльності, як універсальність їхніх знань. Передумовою реалізації цього принципу в початковій школі є добір такого змісту початкового навчання, засвоєння якого дає змогу організувати різні види активної пізнавальної діяльності для інтелектуального, фізичного та духовного розвитку кожного школяра з урахуванням його руху в *зону найближчого розвитку*.

Принцип цілісності впливу навчально-виховного процесу відображає загальний зв'язок, взаємозумовленість і взаємозалежність складних явищ, які в ньому задіяні. Дитячий організм — цілісна система. Дитина сприймає світ переважно як цілісність, вибірково розрізняючи й аналізуючи те, що для неї є особистісно значущим. Принцип цілісності потребує системного підходу до керівництва навчально-виховним процесом, добору змісту й методичного забезпечення навчання у взаємозв'язку з метою, розуміння цього процесу як багаторівневої системи, що охоплює структурні підсистеми навчальної і пізнавальної діяльності, класної і домашньої роботи, взаємозв'язок між різними видами середовищ, де перебуває дитина.

Принцип природовідповідності організації навчання передбачає підпорядкування дизайну, режиму, змісту, методів навчання й виховання природі організму дитини (віковим та індивідуальним особливостям) і водночас — своєчасну орієнтацію педагогів на сензитивність (підвищену сприйнятливість) дітей певного віку до конкретних видів діяльності та впливів. Зокрема, вирізняють сензитивні періоди для розвитку мовлення, уяви, художніх здібностей, етики поведінки, організованості тощо. Застосування цього принципу пов'язане зі створенням у навчально-виховному закладі відповідного середовища виховного, навчального, розвивального), з широким використанням ігрових засобів, різних джерел інформації, народних звичаїв, традицій, тісною співпрацею із сім'єю. до-вкіллям для збагачення дітей знаннями й життєвим досвідом, формування здорового способу життя.

У доборі змісту навчання з будь-якого предмета визначальна роль належить **принципам науковості й доступності**. Їхня регульовальна функція виявляється в тому, що будь-який зміст, що викладається у початковій школі, незважаючи на елементарність, не повинен суперечити науковому розумінню засвоєваних понять, явищ, водночас відповідаючи пізнавальним можливостям і потребам дітей цього віку.

Принцип доступності інколи називають **принципом нарощування складності**. Щодо його реалізації ще Я. А. Коменський сформулював кілька правил: у навчанні треба йти від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого. У сучасній дидактиці цей принцип передбачає певну поступовість організації засвоєння: виконання завдань за зразком, за аналогією, з переходом способу дії у близьку ситуацію, використання в новій навчальній ситуації, розв'язування нової задачі.

Для забезпечення доступності важливо враховувати пізнавальні можливості дітей, рівень їхньої попередньої підготовки. Дидакти вважають, що у подоланні складності навчального завдання треба також брати до уваги критерій цікавості матеріалу. Отже, зміст і методи навчання молодших учнів мають бути цікавими, викликати позитивні емоції й інтелектуальні

почуття, задовольняти допитливість, інтерес. Тому в організації навчання (змісті, методиках) слід взаємопов'язано враховувати **принципи емоційності навчального матеріалу та емоційності процесу навчання**.

Успіх будь-якої діяльності зумовлюється її цілеспрямованістю, впорядкованістю, послідовністю. Досягти цього в навчальному процесі допомагає реалізація **принципу систематичності навчання**, який виявляється багатогранно, оскільки в цьому взаємодіють системи різної структури та значущості. Зокрема, можна говорити про системи роботи вчителя з першокласниками щодо навчання грамоти, розвитку мовлення, систему оволодіння загальнонавчальними вміннями та ін. Будь-яка навчальна система характеризується чіткою метою, визначеною сукупністю елементів, використовуваних послідовно й взаємопов'язано для досягнення проєктованого результату.

Гуманізація початкової освіти передбачає заощадження фізичних та розумових можливостей дитини, їх цілеспрямований розвиток. Тому *очікуваний навчальний результат треба завжди зіставляти із зусиллями, якими він досягається, щоб запобігти перевантаженню фізичних та інтелектуальних сил, емоційного стану дітей*.

Принцип наступності й перспективності навчально-виховного процесу потребує насамперед якнайточнішого врахування вихідного рівня готовності дітей не лише «на стиках» освітніх ланок, а й у межах кожного етапу.

Наступність ми розуміємо як неперервність процесу виховання й навчання дитини, що на кожному віковому етапі має як загальні, так і спеціальні цілі. Нині починає запроваджуватися обов'язкова передшкільна підготовка дітей від п'яти до шести років, щоб вирівняти можливості їхнього успішного старту для подальшого навчання. Належного нормативного й методичного забезпечення організація цієї підготовки поки що немає. Важливо, щоб на цьому етапі не дублювалися завдання навчання у 1-му класі, а зберігалася загальноорозвивальна функція дошкілля.

Ефективність навчальної діяльності школярів забезпечує **принцип взаємозв'язку навчання і розвитку** (Л. С. Виготський, Л. В. Зенков), який передбачає цілеспрямований розвиток пізнавальних і творчих можливостей дитини в різних видах навчальної діяльності, стимулювання різними засобами її пізнавальних потреб. Розвиток виявляється в активності й самостійності учнів, їхніх вміннях застосовувати набуте, виконувати творчі завдання різного рівня складності.

Сучасна початкова школа, втілюючи ідеї особистісно орієнтованого навчання, прагне до суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної навчальної взаємодії. Таке навчання ґрунтується на **принципі навчального співробітництва**, впровадження якого передбачає:

- особистісно орієнтоване гуманне спілкування у навчальній діяльності;
- діалог між дітьми, учнями і вчителем як домінуючу форму навчальної взаємодії, спонукання до вільного обміну думками, враженнями (учитель не озброює, не передає, не повчає, а організує, стимулює, співпрацює з дитиною);
- збагачення змісту навчання емоційним, особистісно значущим матеріалом; стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів, якомога повніша й послідовніша диференціація та індивідуалізація у навчальній і виховній роботі (зміст, спосіб постановки завдання, міра педагогічної підтримки, оцінювання);
- надання учням можливості вільного вибору навчальних завдань і способів поведінки у складних моральних ситуаціях;
- залучення школярів до самоаналізу способів діяльності, спонукання до самооцінки, самопізнання й самовдосконалення в різних видах діяльності;
- побудову уроків як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні у співпраці з педагогом ставлять і розв'язують навчальні задачі на всіх його етапах (визначення мети, способів її досягнення, самоконтроль, самооцінка, корекція);
- багатоваріантність, гнучкість форм організації різних видів навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна).

Важливим результатом такої організації співпраці є усвідомлення спочатку педагогами, а також батьками першооснови сучасної дидактики і методики: *«Допоможіть дитині зробити це самій»*. Якщо в учнів виникає внутрішня потреба самостійно вчитися, за наявності потужної мотивації складаються *передумови для оволодіння ними всіма компонентами ключової компетентності уміння вчитися*. У реалізації цього принципу важливо впроваджувати систему диференційованих завдань, залежно від рівнів підготовки учнів, стилів навчальної діяльності, стану здоров'я тощо.

Повноцінне засвоєння учнями ключових і предметних компетентностей можливе тільки з урахуванням певного життєвого досвіду, накопичення якого зумовлюється безпосереднім або опосередкованим сприйманням навколишньої дійсності. Звідси — необхідність *інноваційного застосування* в навчальному процесі *принципу наочності*, який забезпечує чуттєву основу сприймання, запобігає формальному засвоєнню невідомих явищ і понять, є економним засобом передавання значного обсягу інформації. Пізнавальні практичні дії молодших школярів із зоровими образами емоційно живлять процеси мовлення і логічного мислення, адже для цього віку характерне конкретно-образне мислення. В. О. Сухомлинському на-

лежить обґрунтування ідеї взаємозв'язку емоційної пам'яті і розумового розвитку дитини. «Я раджу вчителям початкових класів: учіть дітей думати біля першоджерела мислення, серед природи і праці. Нехай слово, яке входить у свідомість дитини, набуває яскравого емоційного забарвлення. Принцип наочності мусить пронизувати не тільки урок, а й інші сторони навчально-виховного процесу, все пізнання»⁶. Учений радить учителям із цією метою здійснювати поступовий перехід від природної до образотворчої наочності, навчати школярів допомагати собі, використовуючи схеми, малюнки, графіки. У сучасних умовах технічні засоби навчання дають учителю можливість використовувати динамічні види унаочнення, які активно супроводжують навчальний процес.

У молодшому шкільному віці виявляється *здатність до теоретичного мислення*. Дослідження В. В. Давидова, В. В. Рєпкіна, А. К. Маркової, С. Д. Максименка та ін. показали, що воно є основним психологічним новоутворенням, від якого залежить формування конкретних дій, здібностей, мотивів, і постає, таким чином, загальним механізмом вироблення інших конкретних способів реалізації будь-якої продуктивної діяльності⁷.

Принцип міцності й дієвості результатів навчання має для початкової ланки виняткове значення, адже вона — фундамент шкільної освіти. Без міцно сформованих умінь і навичок читання й письма, достатнього рівня розвитку усного та писемного мовлення, навичок швидких обчислень подальше навчання, якщо й можливе, пов'язане з величезними труднощами й для самих учнів, і для вчителів.

Основні шляхи досягнення міцності знань: формування позитивних мотивів учіння, диференціація вимог до рівня запам'ятовування певного матеріалу залежно від його значення, спонукання учнів до логічного, смислового опрацювання інформації, раціональне повторення. Знання міцніші, коли діти активно сприймають матеріал, самостійно його засвоюють у різноманітних вправах, розв'язують пізнавальні й проблемні задачі, беруть участь у проектній діяльності. Великою мірою сприяють цьому й опора на образні уявлення, і стимулювання інтелектуальних почуттів, звернення до життєвого досвіду. Те, що захопило, схвилювало, як правило, краще запам'ятовується.

Ефективним у початкових класах є своєчасне використання таблиць, інструкцій, алгоритмів, зорових опор, дидактичних ігор, які допомагають учням поступово, без перевантаження, запам'ятовувати і застосовувати нові способи дії. Досвідчені, творчі вчителі початкових класів винаходять чимало оригінальних друкованих і програмних засобів, дидактичних ігор, які виконують мотиваційну та розвивальну функції навчання. Відомо, що

⁶ Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. — Т. 2. — С. 504—505.

⁷ Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. / С. Д. Максименко. — К. : Слово, 2013. — 592 с. — С. 200

без правильно організованого закріплення й повторення навчального матеріалу неможливо його міцно запам'ятати, точно, швидко відтворити. У початкових класах закріплення й повторення слід здійснювати через систему диференційованих завдань, що дає змогу точніше врахувати рівні попередньої підготовки учнів, діапазон групових та індивідуальних відмінностей.

Розглянуті принципи навчання ми співвідносимо з його дидактичною структурою (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Взаємозв'язок принципів навчання
із дидактичною структурою навчального процесу**

Компоненти навчального процесу	Відповідні принципи навчання
Цілі	Різнобічний розвиток особистості; системність і цілісність навчально-виховного процесу; природовідповідність; забезпечення інтелектуального, фізичного та емоційного благополуччя дітей
Зміст	Науковість, доступність, цікавість; систематичність; наступність і перспективність
Способи організації навчання	Пізнавальна активність і самостійність, взаємозв'язок навчання і розвитку; диференціація і індивідуалізація навчання; мотиваційне забезпечення навчання; навчальне співробітництво; наочність
Результати навчання	Міцність, дієвість знань, гнучкість умінь і навичок; розвиток особистості (якості характеру, пізнавальні здібності, ціннісні ставлення)

Поділ принципів навчання дещо умовний, оскільки в навчальному процесі вони діють взаємопов'язано, бо спрямовані на один результат — *організацію ефективної навчальної діяльності учнів*. Так само взаємопов'язані засоби досягнення результатів повноцінного навчання — активність і самостійність учнів, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення потреби в емоційній і процесуальній підтримці розумових зусиль.

Отже, процес навчання — цілеспрямована, взаємопов'язана діяльність вчителя та учнів, яка має певну структуру, реалізується згідно з дидактичними принципами, що відповідають цілям навчання й умовам їх реалізації. Розвивальний вплив навчання найбільшою мірою визначається його процесуальною складовою, тобто тим, *як саме воно організовано, яку позицію в ньому виявляє учень*. Відповідальна, активна позиція учня як суб'єкта учіння досягається лише тоді, коли він оволодіває *умінням самостійно вчитися*.

§ 1.2. Молодші школярі як суб'єкти учіння

Потреба у всебічному, глибокому знанні дитини є аксіомою сучасної педагогіки. Встановлено, чим швидше й потужніше розвивається техніка, нарощується інформація, тим більше зростає роль особистісного фактора у розв'язанні всіх проблем, які переживає або очікує людство. Особливого значення це набуває в дидактиці, де якість навчальної діяльності учнів переважно визначається рівнем готовності вчителя застосовувати методичні засоби, які найточніше відповідають віковим можливостям та індивідуальним особливостям дітей.

Здатність дитячого організму до систематичної навчальної діяльності, його адаптаційні можливості до умов шкільного середовища значною мірою залежать від рівня дозрівання відповідних функціональних систем.

Визначаючи, чого і як краще навчати дітей різного віку, вчені здійснюють фізіологічне, психологічне і дидактичне обґрунтування вибору змісту й методики. Вчителю також необхідно знати, що готовність дитини до окремих видів ігрової, навчальної, мистецької, спортивної діяльності формується неодночасно і має в різних індивідів суттєві відмінності.

Для кожного вікового етапу характерні періоди стабільного й критичного стану (Л. С. Виготський). У стабільному віці розвиток здійснюється, головним чином, за рахунок малопомітних змін особистості, які, стрибкоподібно накопичуючись, виявляються в новоутвореннях що зумовлюють зміни провідних видів діяльності дитини. За відносно короткий проміжок часу відбуваються значні зрушення в розвитку особистості дитини, що є виявом кризи віку. Проте положення про неминучість криз у переходах людини від нижчих до вищих рівнів психічного розвитку, на думку Г.С. Костюка, є дискусійним⁸. Численні життєві спостереження свідчать, що кризи, конфлікти в цьому процесі не обов'язкові, оскільки вони зумовлюються індивідуальною своєрідністю життєвих умов і генотипом кожної дитини.

У сучасних умовах винятково важливо всебічно і правильно забезпечувати наступність початкової школи з дошкільним періодом розвитку дітей. Кожен попередній етап життя створює передумови для наступного, тому справедливий вислів, що *початкова школа виростає з дошкільля*. Психологи і педагоги визначають дошкільля як унікальний період психічного становлення дитини, оскільки саме тоді закладаються фундаментальні основи її розвитку, пробуджуються і змінюються передумови та механізми оволодіння різноманітними видами людської діяльності.

⁸ Див.: Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. — К., 1976. — С. 51—52.

Коротко охарактеризуємо, які передумови формуються для успішного навчання молодшого школяра в дошкільний період.

Найважливіша особливість *раннього віку (до трьох років)* — *надзвичайно швидкий темп розвитку органів сприймання та диференціювання інформації*. Відбувається велика робота нервової системи — утворення складних умовних рефлексів. Друга особливість — інтенсивний розвиток рухових навичок, формування мовлення. Трирічна дитина вже розмовляє реченнями, вільно розуміє мову дорослих, якщо зміст її не виходить за межі життєвого досвіду малюка. Цей вік характеризується також великою залежністю психічного й фізичного здоров'я дитини від умов соціального середовища. Тому продуманий і доцільний режим життя малюка — важлива гігієнічна умова повноцінного розвитку його нервової системи⁹.

У дошкільний період (три — шість років) темпи фізичного розвитку сповільнюються, зате інтенсивно розвиваються вегетативні функції, передусім серцево-судинна система, органи дихання, хоча низьким є рівень розвитку систем, які забезпечують постачання кисню в м'язи, недосконала регуляція процесів обміну. Звідси слабка витривалість дитячого організму до значних навантажень. Виразна особливість цього віку — інтенсивний розвиток рухових аналізаторів, що зумовлює велику потребу в руховій активності, ігровій діяльності. Діти із задоволенням виконують не лише прості природні рухи (ходіння, біг, підстрибування, лазіння), а й складні. Вони вже вміють і повинні самостійно вдягатися, роздягатися, застібатися тощо. Швидкість і якість виконання цих дій показують рівень моторної зрілості дитини.

Характерна особливість дітей цього віку — активне прагнення до пізнання світу. Особливе значення має сенсорне виховання, яке відбувається в усіх видах діяльності (ігровій, руховій, зображувальній, музичній, трудовій, навчальній). Виконуючи різноманітні дії, дитина вчиться розпізнавати, виокремлювати якості предметів, їх призначення, орієнтуватися у просторі, розрізняти величину, форму, вагу предметів, високі й низькі звуки, голосне та тихе звучання тощо. Для цілеспрямованого розвитку сенсорних умінь вихователі орієнтують дітей на всебічне обстеження незнайомих предметів усіма органами чуття. Сенсорний досвід набувається у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком, бо слово узагальнює, конкретизує, уточнює те, що дитина не в змозі визначити самостійно.

У цьому віці активно розвиваються емоції і почуття, які супроводжують усі види діяльності малюків. Дошкільники яскраво виражають моральні та інтелектуальні емоції, що є важливими внутрішніми збудниками їхньої активності й поведінки. Провідною є ігрова діяльність, але поряд із нею у старших дошкільників яскраво виявляється прагнен-

⁹ Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. -К. : Академвидав, 2004. — С. 35—40.

ня пізнавати нове, досліджувати своє оточення. Дослідники цього віку М. М. Поддяков, А. М. Богущ, О. Л. Кононко, Н. В. Гавриш, О. І. Савенков, вважають, що в дошкільному віці є всі передумови для розвитку у дітей пізнавальної активності й дослідницької поведінки, але для цього треба створювати відповідні умови (розвивати допитливість, розв'язувати пізнавальні задачі, брати участь у групових діях тощо).

У передшкільний період протягом п'яти — шести років формуються *передумови для систематичного шкільного навчання*. Про шестирічну дитину напередодні школи можна говорити як про особистість, яка *вже може усвідомлювати свою поведінку, ставлення до тих чи інших дітей, людей, порівнювати себе з іншими*. У більшості дітей формується мотиваційна готовність до школи, хоча й дещо і своєрідна. Відомий вчений Ш. О. Амонашвілі пише про це: «Школа приваблює 6-річну дитину серйознішими справами, діти знають, що на них там чекає складніше життя. «Хочу вчитися» — по суті означає прагнення дитини змінити спосіб дошкільного життя, увійти у широкі соціальні стосунки з оточенням. Дитина, звичайно, знає, що навчання — суспільно значуща справа, тому воно для неї — сходинка дорослості. Однак прохання дитини швидше віддати їй до школи, навіть інколи сльози, що не беруть, не можна оцінювати як зрілий мотив учіння, бо дошкільника приваблює зміна своєї життєвої ситуації, результат (навчитися читати, писати тощо), а не праця, завдяки якій цього можна досягти»¹⁰.

Наскільки шестирічні діти готові до систематичної навчальної діяльності? Психологи зазначають, у більшості дітей достатньо розвинуте мовлення (можуть пояснити зміст знайомої гри, побудувати розповідь за малюнком, виразно розповісти вірш тощо), мислення їх переважно наочне (думають образами, а не абстрактними поняттями, хоча розуміють і їх¹¹. Увага, пам'ять, уява дошкільника — переважно мимовільні, однак уже помітні тенденції до виявлення довільної уваги, пам'яті, уяви. Організм дитини наче очікує на нові умови для цілеспрямованого розвитку.

Під час перебування дітей у дошкільних групах педагоги мають достатньо часу, щоб набути достовірних знань про те, на що здатний кожний вихованець: якими є його працездатність, організованість, мислення, уява, мовлення, емоційність. Це дає змогу підготувати дитину до того, чого від неї чекають школа, вчителі. Усе це — передумови плавного, безболісного переходу до систематичного навчання. Добре, якщо є можливість (скажімо, початкова школа працює з дошкільним закладом, утворюючи НВК)

¹⁰ Див.: Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет / Ш. А. Амонашвили. — М., 1986. — С. 13—19.

¹¹ Діти і соціум: Особливості організації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія ; наук. ред. А. М. Богущ ; за заг. ред. Н. В. Гавриш — . Луганськ : Альма-матер, 2006. — 368 с.

спільними зусиллями педагогів поступово зібрати індивідуальні дані про кожну дитину на *єдиній психолого-педагогічній карті, яку доцільно передати в школу.*

На карті можна систематизувати дані в такій послідовності:

- 1) фізичний розвиток (зріст, вага, зір, слух, сила, координація рухів, їхня швидкість вимірюються два — три рази на рік);
- 2) психологічні якості (активність, темп реакцій, темперамент, емоційна спрямованість, естетичні уподобання тощо);
- 3) пізнавальні здібності (спостережливість, увага, пам'ять, мислення, уява);
- 4) самооцінка й самоконтроль;
- 5) допитливість, сфера інтересів;
- 6) загальний розвиток, розвиток мовлення, поінформованість;
- 7) особливості характеру і поведінки (організованість, працелюбність, самостійність, доброта, скромність, правдивість, ставлення до себе, інших людей, природи тощо).

Такий фактичний матеріал надзвичайно важливий для вчителя, щоб із перших днів індивідуалізувати навчання і виховання першокласників, спілкуватися з батьками з урахуванням особливостей розвитку саме їхньої дитини.

Перехід від дошкільного до шкільного дитинства відбувається в процесі провідної діяльності — гри і дошкільних форм навчання (розвиток мовлення, малювання, ліплення, музикування, конструювання тощо). До кінця дошкільного віку у дітей формується *ряд психічних новоутворень:*

- прагнення до суспільно значущої діяльності;
- практичне володіння рідною мовою;
- здатність довільно керувати поведінкою, спрямовувати зусилля на розв'язання пізнавальних завдань;
- робити елементарні узагальнення;
- уміння налагоджувати стосунки з ровесниками, разом гратися й співпрацювати.

Молодший шкільний вік — перехідний період, у якому виявляються риси дошкільного дитинства й формуються типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно підтримувати, бо так закладаються та розвиваються основи багатьох психічних процесів.

У початкових класах, особливо першому і другому, мають продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховання, цілісність впливу на дитину через взаємозв'язок навчально-пізнавальної та ігрової

діяльностей, цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, вправності і координованості рухів, гостроти зору, уваги, просторових уявлень, саморегуляції поведінки, мовленнєвий розвиток.

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період — відносно спокійний, ріст і розвиток дітей відносно рівномірні. Це — ніби затишок перед бурєю перебудови діяльності усіх систем організму, яка почнеться в підлітковому віці.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів характеризується гнучкістю, оскільки в їхніх кістках багато хрящів. Дещо змінюється м'язова система. Так, уже в першокласників маса м'язів становить близько 28 % маси тіла. Збільшення її супроводжується зростанням сили дітей, що підвищує здатність організму до порівняно тривалої діяльності, сприяє вдосконаленню координації рухів і володіння тілом. Проте дрібні м'язи кисті в першокласників розвиваються ще повільно, що відбивається на якості графічних навичок. Тільки наприкінці 9—10-річного віку вони навчаються розподіляти навантаження на різні групи м'язів, їхні рухи стають координованими.

Діти в цьому віці дихають частіше, ніж дорослі. Тому таке велике значення для їхньої нормальної працездатності має перебування на свіжому повітрі, провітрювання класу. Частота серцевих скорочень у молодшого школяра сталіша, ніж у дошкільника, але дуже змінюється під впливом рухів, позитивних і негативних емоцій.

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються у вазі лобні частини, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Однак внутрішня структура мозку, його аналітико-синтетична діяльність ще далеко не довершені, хоча значно досконаліші, ніж у дошкільників.

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дошкільнят, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких вольових якостей, як здатність виконувати вимоги, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних вчинків, контролювати себе. В учнів початкових класів рухливішими, порівняно з дошкільнятами, стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності.

Які вікові особливості молодших учнів виявляються у новій для них навчальній діяльності? Змістовну характеристику молодших школярів як суб'єктів учіння знаходимо в працях Г. О. Люблінської, Г. С. Костюка, О. В. Скрипченка, Н. С. Лейтеса, В. С. Мухіної, С. Д. Максименка, С. Л. Коробко. Вчені зазначають, що діти цього віку зазвичай слухняні, з

готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється *наслідувальність* — важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до приучування та емоційного сприймання. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять, явищ. *Ніби губка, діти вбирають знання, але не завжди усвідомлено.* Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові вчителя, підвищена сприйнятливість, вразливість, багато в чому визначають якість навчальних досягнень молодших школярів.

Учителі початкових класів відзначають зрослою поінформованість своїх вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходять до школи, вмюючи читати, лічити, добре володіючи мовою.

Характерна особливість молодших школярів — їхня «демократичність» у поводженні з учителем, мимовільність поведінки, невміння узгоджувати свої дії з нормами шкільного життя.

Під впливом навчання у молодших школярів розвивається теоретичне мислення, тобто на елементарному рівні вони засвоюють наукові поняття, причинні зв'язки, поступово оволодівають такими розумовими операціями, як аналіз, порівняння об'єктів, узагальнення істотних ознак і відкидання неістотних та ін. Крім того, систематичне навчання сприяє розвиткові довільності психічних процесів, плануванню, самоконтролю й самооцінці власних дій.

У розвитку сучасних дітей спостерігається тенденція зростання негативних виявів: неврологічні реакції в поведінці, невміння зосередитися на роботі, випадки агресивності щодо ровесників і незнайомих людей. Імовірно, що це значною мірою зумовлено складностями соціально-економічної перебудови суспільства і сім'ї. Багато сучасних дітей виховуються в умовах однієї сім'ї, у родині, де немає бабусь, дідусів. Або, навпаки, батьки, зайняті роботою, усуваються від виховання дітей. Дефіцит уваги рідних ускладнює умови соціалізації.

Індивідуальні риси молодших школярів, обставини життя обов'язково позначаються на якості їхніх навчальних досягнень. В. О. Сухомлинський стверджував, що «будь-яка програма з будь-якого предмета—певний рівень, коло знань, але не жива дитина. *До цього рівня, цього кола знань різні діти йдуть по-різному.* Одна дитина вже у 1-му класі може самостійно прочитати задачу й розв'язати її, інша не зробить цього наприкінці другого, а то й третього року навчання. Треба вміти визначити, яким шляхом, з якими уповільненнями й труднощами дитина може підійти до рівня, передбаченого програмою, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня»¹² Поділяючи ці думки, підкреслимо, що вчитель

¹² Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський — Т. 2. — К. : Рад. шк., 1976. — С. 437

повинен не тільки знати вікові, типові характеристики, а й обов'язково вивчати кожну дитину, адже вони по-різному ставляться до знань, нової інформації. У будь-якому класі є чимало дітей, що довірливо, з готовністю сприймають почуте, вибирають без обмірковувань усе, що говорить вчитель. У них постійна робоча настанова: слухати, наслідувати, виконувати. Проте з перших днів навчання вчитель помічає дітей, які вирізняються ініціативністю, бажанням висловити власну думку. Вони хочуть все дослідити, побачити, випробувати, запитати вчителя. Разом із тим у кожному класі є діти, для яких навчання є тягарем.

Помітною є інша група дітей, які характеризуються *гіперактивністю*. Це надміру активні учні, з якими важко налагодити контакт і досягти їхнього взаєморозуміння з однокласниками. Навіть одна така дитина у класі часто ставить вчителя перед необхідністю перебудувати урок, змінити завдання. Причини поведінки гіперактивних дітей різні. Психологи відносять до зовнішніх виявів гіперактивності неухважність, імпульсивність, підвищену рухову активність. Основний дефект поведінки пов'язаний із недостатнім розвитком механізмів уваги і самоконтролю. У роботі з такою дитиною важливе знання причин порушень поведінки. Батьки мають обстежити її, якщо є потреба, у дитячого психолога й дитячого психіатра. Вчителеві разом із психологом і батьками слід скласти план щодо корекції гіперактивності й послідовно терпляче діяти¹³ стосовно всієї ситуації розвитку дитини. На жаль, психофізіологія і педагогіка у цих випадках переважно працюють ізольовано. Лише поступово перед педагогами відкривається істина, що у багатьох випадках «злісний порушник дисципліни», «тупий учень» сам страждає від своєї поведінки, не розуміє, чому він так робить. Основою відхилень таких дітей є мінімальна мозкова дисфункція, у зв'язку з чим відбувається нерівномірний розвиток різних відділів головного мозку, і відповідно розвивається синдром дефіциту уваги разом із гіперактивністю¹⁴.

Поради досвідчених спеціалістів щодо допомоги таким дітям такі: «не помічати дрібних пустощів, стримувати дратівливість, при необхідності вдаватися до позитивного фізичного контакту (візьміть за руку, погладьте по голові, пересадіть на інше місце), дайте можливість порухатись під час уроку, говоріть стримано, упевнено, заохочувально; оберігайте дитину від втоми, збудження, що веде до зниження самоконтролю, встановлюйте чіткі кордони дозволеного та інше»¹⁵.

¹³ Гуріна О. Робота з гіперактивними дітьми. Тренінг-курс/ О. Гуріна // Психолог. — 2006. — №29. — С. 20—35.

¹⁴ Див. Пугач В. Н. Возможности психолого-дидактических корекций в обучении детей с расстройством внимания и поведения / В. Н. Пугач// Начальная школа. — 2002. — №5.

¹⁵ Гелюх О. М. Рекомендації психолога батькам дошкільного віку / О. М. Гелюх. — Луганськ. : СПД Резніков В.С. — С. 28—30.

Серед молодших учнів, *яким важко вчитися*, розрізняють кілька типів труднощів у інтелектуальній сфері діяльності¹⁶.

Є діти, що страждають на *інфантилізм, тобто затримку темпу формування емоційно-вольової сфери та особистості в цілому*. Поведінка таких школярів вирізняється більшою дитинністю, ніж характерно для їхнього віку. Вони, як правило, відстають у темпах фізичного і психічного розвитку від ровесників на 1,5—2 роки, їм властиві пошвавлені міміка, невимушені жести, швидкість рухів, незібраність. Вони невтомні у грі й швидко втомлюються, виконуючи завдання, що потребують зосередженості, не схильні до розумових навантажень, їхня увага швидко розпорошується, важко адаптуються до нових умов тощо.

У деяких дітей труднощі в навчанні пов'язані з *недостатнім розвитком рухових умінь*. Такі учні здебільшого погано оволодівають навичками письма, малювання, креслення, практичними діями, їм важко обводити контур, вони дуже повільно й неохайно пишуть. Психологи зазначають, що такі діти в ранньому та старшому дошкільному віці зазнавали труднощів у руховій координації: їм було важко тривалий час тримати предмет, вони часто щось розбивали через необережність, довго не могли навчитися застібати гудзики, складати кубики й пірамідки, ловити м'яч, тобто їм важко було диференціювати моторику. Тому під час навчання такі першокласники незграбно тримають олівець, ручку, не вміють, де треба, зробити натиск; заняття фізкультурою, працею, малюванням, ліпленням для них — справжня мука. Часто ці діти в дошкільному віці виявляють кмітливість, добру пам'ять, і батьки, вихователі впевнені, що з навчанням у них усе буде гаразд. Коли ж у школі починаються складності, вчителі й батьки вдаються до примусу — вимагають багаторазового переписування погано виконаної роботи. А причина — не в лінощах чи несумлінності, а в органічних вадах — нерозвиненості рухів. Отже, у педагогічному контексті доцільно тренувати певними вправами відповідні м'язи; стосовно медичної корекції має висловити думку лікар.

Учителі не завжди вміють розпізнати дітей, у яких труднощі у навчанні зумовлені *недостатнім розвитком просторових уявлень*. Ці діти інтелектуально повноцінні, але їм важко навчитися рахувати, особливо з переходом через десятку, вони важко уявляють геометричні фігури, погано конструюють, нерідко в них дзеркальне письмо. Своєчасні й систематичні заняття (наприклад, штрихування, складання візерунків з геометричної мозаїки, розфарбовування фігур, малювання за зразком, з пам'яті, робота з різними конструкторами) допомагають таким дітям.

¹⁶ Див.: Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів / Т. Ілляшенко. — К.: Початкова школа, 2003. — 128 с.

Вважається, що в молодших школярів добра пам'ять, проте *трапляються й різні форми її порушення*. Наприклад, дитина не може точно відтворити матеріал, який треба дослівно запам'ятати, навіть з опорою на наочність. До початку систематичного навчання це не дуже помітно, а в школі з перших тижнів починаються ускладнення. Доцільно разом із вихователем групи подовженого дня скласти програму різних вправ для таких дітей, щоб якомога більше тренувати їхню пам'ять (бажано, щоб і батьки залучалися до цього).

У деяких молодших учнів бувають відчутні *складності з письмом і читанням*. *Дисграфія* — невміння співвіднести звуки мови з їх графічним зображенням, просторовим розташуванням (дзеркальне письмо), розподілити слова, правильно написати літери. Дуже часто такі діти не вміють розрізняти схожі фонемні [б] - [п] - [т]; звуки [ж] і [щ]. Дитина-дисграфік плутає не тільки дзвінки й глухі, а й навіть голосні та приголосні звуки. Добре, щоб з такими дітьми проводив спеціальні заняття логопед або вихователь під час індивідуальних занять. Якщо складності при письмі зумовлені недорозвиненістю фонематичного слуху, дитині варто повчитися певний час у спеціальній школі для дітей з вадами мовлення.

Складності у формуванні навички читання — дислексія — полягають у тому, що учень не може засвоїти, якою літерою позначається звук. Здебільшого таких труднощів зазнають малюки, які почали пізно розмовляти, лише в три роки навчилися висловлюватися реченнями, нерідко в них нерозбірлива, нечітка вимова.

Труднощі в навчанні деяких школярів пов'язані з *підвищеною втомлюваністю, хворобливістю, низькою працездатністю*. Здебільшого це хронічно хворі діти (на тонзиліт, алергію, ревматизм, бронхіт, гастрит, коліт тощо). Тому вони дуже чутливі до розумових і нервових перевантажень, особливо це стосується дітей, які живуть у кризових сім'ях¹⁷. Отже, вони входять до групи ризику через підвищену втомлюваність, тривожність, несвоєчасне виконання завдань тощо.

Останніми роками з'явилися праці щодо необхідності враховувати навчальні стилі учнів, бо у кожного з них *свій стиль навчання, свій підхід до організації засвоєння і запам'ятовування інформації*. За способом розумової діяльності психологи виокремлюють два основних типи стилів навчання: *синтетичний і аналітичний*. Учні синтетичного стилю схильні інтегрувати, будувати ціле з частин. Діяльність, яка потребує постійного самоконтролю, дається їм нелегко. У кращому випадку, вони нудьгують, у гіршому — губляться, їм складно виконувати завдання на вибір варіан-

¹⁷ Назаренко Ю. В. Возможности коррекции недостатков интеллектуального здоровья младших школьников при изучении математики / Ю. В. Назаренко, О. В. Науменко // Инновации в образовании. — 2006. — №2. — С. 97—106.

тів, вивчати щось напам'ять. Але ці діти добре справляються із задачами практичного змісту, вони люблять екскурсії, а теоретичний матеріал вони засвоюють важче.

Учні аналітичного типу мають нахил до вербальних видів діяльності. Як правило, вони контролюють свої дії. Основний спосіб їхнього мислення — дедукція. У межах цих стилів вирізняються надмірно рефлексивні, а також імпульсивні учні. Рефлексивним треба вдосталь часу на обмірковування, вони повільно «входять» у роботу. Імпульсивні діти, навпаки, без обмірковувань одразу починають виконувати завдання. Вчителю необхідно це враховувати під час розсаджування дітей у класі, формування пар, малих груп, бо імпульсивні й рефлексивні діти дратують один одного.

Молодші школярі мають яскраві відмінності щодо стилів сприймання інформації. Так, аудіальний тип краще сприймає інформацію на слух. Для учнів візуального типу треба, щоб інформація була сприйнята з написаного тексту. Діти кінестетичного типу легше виконують завдання, пов'язані з досвідом, практичною діяльністю. Проблема навчання дітей з різними стилями нині перебуває в центрі уваги вчених і практиків¹⁸.

Навчання дітей з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей стосується й ще однієї поширеної проблеми — *навчання дітей-лівшей (шулік) і ліворуких дітей.* Під «лівшами» мають на увазі осіб у яких переважає ліва функціональна асиметрія мозку, а «правшами» — права. До категорії «діти-лівші» відносять також «побутових лівшей» — дітей, що використовують при письмі праву руку, а у побуті—ліву. До категорії «ліворукі діти» зараховують дітей, що під час письма та виконання побутових дій активно використовують ліву руку¹⁹. Ліворукість — не дефект, а індивідуальна особливість, на яку слід зважати батькам і вчителям. Таких дітей не можна переучувати на письмо, малювання правою рукою. Вони мають писати в школі так, як їм зручно. Переучування небезпечне, бо у дітей може розвинутися невроз, психологічний дискомфорт наростатиме. Навпаки, треба створити у класі такі умови, аби діти розуміли, що у людей провідною може бути як права, так і ліва рука, навести приклади видатних людей, котрі були лівшами.

Отже, цей короткий аналіз показує, що молодші учні різні за ставленням до навчання, пізнавальними і фізіологічними можливостями.

¹⁸ Див.: -Лувер Б. Урок для быстрых и медленных / Б. Лувер. — М. : Просвещение, 1998; Редько И. М. Обучение младших школьников с учетом их мыслительных способностей / И. М. Редько, З. Н. Качанова // Начальная школа. — 2004. — №11; Особливості сприймання учнями навчальної інформації // Завуч. — 2005 — №22. — С. 17—19; Арт- терапія-зцілення мистецтвом. // Психолог. — 2005. — №39.

¹⁹ Василенко І. Ю. Проблеми навчання дітей лівшей і ліворуких дітей у початковій школі / І. Ю. Василенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України. — К., 2005. — Т.7. — С. 34—45.

Тому, щоб навчати всіх уміння вчитися, треба якомога раніше й повніше вивчати та враховувати їхні індивідуальні особливості в усіх видах навчальної діяльності (як ситуативно, так і на тривалу перспективу). Важливо, щоб у першому класі діти зрозуміли: вони вчитимуться у школі багато років, і не все відразу в них виходитиме, навіть за великого бажання. Можливі помилки і невдачі, але поступово все буде виходити краще.

На завершення нагадаємо крилате висловлювання В. О. Сухомлинського — «немає абстрактного учня... мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати можливості кожної дитини..., а це означає, що у навчанні має бути індивідуалізація—і у змісті розумової праці, і в характері завдань, і в часі»²⁰.

Таким чином, закономірний висновок про те, що процес оволодіння навчальною діяльністю у різних дітей відбувається по-різному, за широкого діапазону індивідуальних і вікових можливостей. Тому діагностика їхньої готовності до навчання й подальше врахування індивідуальних і типових вікових особливостей мають бути обов'язковими для створення дидактичних умов успішності навчання, яке ґрунтується на вмінні самостійно навчатися.

²⁰ Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1976. — т. 2. С. 436.

РОЗДІЛ 2

Стан сформованості у молодших школярів ключової компетентності уміння вчитися у педагогічному досвіді

§ 2.1. Уміння учнів учитися як ключова компетентність: структура, наукове і нормативне тлумачення

Уміння вчитися належить до ключових компетентностей, тому є універсальним інструментом сучасної системи неперервної освіти, без якої неможливо досягти самореалізації людини у мінливому світі.

Щоб оволодіти ним, людина повинна спиратися на власний позитивний досвід самостійного учіння. Останніми роками з'явився новий термін у дидактиці — «освіта шириною за життя», який акцентує увагу не лише на постійності навчання, а і його різноманітності, широкому виборі пропозицій щодо здобуття якісної освіти. У контексті цих вихідних позицій розглядається у сучасній дидактиці і *вміння вчитися як ключова компетентність шкільної і професійної освіти*.

Узагальнення міжнародного досвіду щодо вживання терміна *ключові компетентності* засвідчує особливий інтерес розробників до структури навчальних досягнень учнів. А саме: що учень знає, що він уміє сам зробити, як співвідносяться здібності учня з освітніми цілями та наскільки результати навчання відповідають використаним ресурсам.

Принципово важливе те, що всі ключові компетентності визначаються дослідниками як багатofункціональні, міжпредметні, вони передбачають сильну мотивацію, достатній інтелектуальний розвиток особистості, спираються на різні пізнавальні процеси та індивідуальний досвід.

Прискорене накопичення інформаційних ресурсів і засобів навчання зумовлює переосмислення функцій і результатів шкільної освіти. В школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, у цифровому середовищі і щоб скористатися його перевагами необхідно переосмислити самоцінність знань і роль учня в їх засвоєнні.

Як має реагувати школа на ці зміни? З одного боку, вона повинна залишатися базовим етапом освіченості і адаптації молодого покоління до життя, а з іншого — прогностично відповідати на виклики часу, готуючи учнів до самостійного учіння. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб розвитку школярів у навчальному процесі об'єктивно зумовлює цілісне оновлення змісту й відповідних змін в організації і методиках, забезпечуючи поєднання адаптивних та випереджувальних функцій шкільної освіти.

Відомо, що реалізацію нових функцій школи ефективніше забезпечує не підтримуючий, а *інноваційний тип навчання*, теоретичним підґрунтям якого є *особистісно орієнтована діяльнісна освіта*. Її сутнісні ознаки:

- суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво, що розвиває активність позиції учня у навчально-виховному процесі;

- діагностичний супровід організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів; проектування й корекція індивідуальних досягнень учнів в усіх видах діяльності, сенситивних їхньому розвитку;
- врахування у змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей дітей у здобутті якісної освіти;
- створення умов для найширшої самостійності учнів, оволодіння рефлексивними вміннями;
- формування дослідницької поведінки як особистої якості.

Умовою й результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів *бажання та здатності самостійно вчитися*, шукати у різних джерелах інформацію, переробляти її, виокремлювати нове, істотне, освоювати уміння діяти, прагнути до творчості й саморозвитку не лише в інтелектуальній, а й у мистецькій, трудовій і соціальній сферах.

Автори бестселера «Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому» американські педагоги Гордон Драйден і Джанет Вос, аналізуючи шкільну справу з позицій глобалізації, пишуть: «Справжня революція у навчанні полягає не лише у змісті шкільної системи. Вона полягає у навчанні того, як учитися, у навчанні того, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якого завдання, що виникає перед вами у будь-якому віці»²¹.

У документах Ради Європи це уміння (без вказівки на рівень освіти) характеризується таким чином: *навчитися вчитись* — це здатність людини виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, вміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, зокрема ефективно управляючи часом та інформацією. Ця компетентність передбачає обізнаність із процесом навчання та потребами індивіда й одночасне визначення наявних можливостей, здатність долати складнощі задля успішного навчання. Вона передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також пошук і використання рекомендацій. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчиться, спираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосування знань, умінь і навичок у різних контекстах— удома, на роботі, у процесі навчання та професійної підготовки. *Мотивація та впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості.*

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю, визначають диференційовано. Коли навчання спрямоване на досягнення конкретних робочих або кар'єрних цілей, індивід повинен засвоїти

²¹ Драйден Г. Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому / Гордон Драйден, Джанет Вос ; пер. з англ. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005 — С. 122

необхідні компетентності, знання, вміння, навички і кваліфікації. У всіх випадках уміння вчитися потребує, щоб індивід знав та розумів, яким навчальним стратегіям слід надавати перевагу, які сильні та слабкі сторони його вмінь і кваліфікацій. Він також має бути здатним вести пошук освітніх можливостей і наявних відповідних рекомендацій підтримки.

Уміння вчитися потребує, по-перше, набуття людиною фундаментальних базових вмінь і навичок, таких як грамотність, спроможність до оперування числами та ІКТ, необхідними для подальшого навчання. На цій підставі учень повинен уміти отримувати доступ до нових знань, вмінь та навичок, здобувати їх, обробляти та засвоювати. Це потребує ефективного управління навчанням, моделями кар'єри та роботи, зокрема здатності наполегливо продовжувати навчання, концентруватися впродовж тривалих проміжків часу та критично обмірковувати навчальні цілі й завдання. Індивіди повинні вміти присвячувати час для самостійного навчання та виявляти самодисципліну, а також співпрацювати з іншими у межах навчального процесу, отримувати користь від роботи в неоднорідних групах та ділитися набутими знаннями. Вони також повинні вміти організовувати власне навчання, оцінювати свою роботу й, у разі необхідності, звертатися за порадою, інформацією та за допомогою.

Позитивне ставлення до навчання передбачає мотивацію та налаштованість його продовжувати і досягати успіхів у ньому впродовж життя. Готовність до розв'язання проблем сприяє як суто навчальному процесу, так і здатності індивіда долати перешкоди й адаптуватися до змін. Важливими елементами позитивного ставлення є бажання використовувати попередній навчальний та життєвий досвід, шукати можливості для навчання та застосовувати набуті знання у різних життєвих контекстах²².

Поділяючи зазначену загальну характеристику феномену вміння вчитися, ми розуміємо велику складність реалізації зазначеної мети загалом і у шкільній практиці. Основною перешкодою на цьому шляху вважаємо розрив між ідеями концептуальних напрацювань та їх змістовим і дидактико-методичним забезпеченням у програмах та методичному апараті шкільних підручників, змісті методичних посібників для вчителів. Очевидною є недооцінка вміння учнів вчитися як обов'язкового результату навчання на всіх рівнях: з боку управлінських функцій керівників освіти, моніторингу якості освіти, у підготовці майбутніх учителів і перепідготовці працюючих педагогів.

У контексті завдань другого покоління ДС і нових навчальних програм якість початкової освіти тепер має корелювати з успішним формуванням в учнів умінь самостійно вчитися, критично мислити, користу-

²² Див. Рекомендація Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/ЄС).

ватись комп'ютером, іноземними мовами, прагнути до самопізнання й самореалізації у різних видах діяльності, оволодівати практичними вміннями і навичками, необхідними для життєвого і професійного вибору. Ця загальна мета, що потребує системного підходу, починає конкретизуватися на рівні початкової освіти.

У Державному стандарті й нових навчальних програмах для 1—4-х класів розробники цих документів осучаснили зміст освіти таким чином, щоб способи учіння й пізнання стали обов'язковою метою засвоєння змісту і навчальних досягнень учнів з усіх навчальних предметів. Тепер необхідно забезпечити практичне впровадження цих ідей.

Традиційно проблема уміння вчитися у вітчизняній дидактиці зосереджувалася лише на формуванні в учнів загальнонавчальних умінь і навичок. Наприклад, у 80-х роках ХХ ст., коли ця проблема активно досліджувалася, набули поширення різні підходи до визначення змісту й структури цього уміння. У роботах Н. А. Лошкарєвої рекомендувалося на всіх уроках (відповідно до специфіки змісту предметів) формувати в учнів три групи умінь: організація навчальної праці, робота з книгою та іншими джерелами інформації, культура усного й писемного мовлення. Відомий дидакт І. Я. Лернер класифікував загальнонавчальні уміння на чотири групи: 1) організаційні; 2) практичні; 3) інтелектуальні навчальні; 4) психолого-характерологічні. Ю. К. Бабанський, засновник теорії оптимізації навчання, узагальнюючи різні підходи, визначив три великі групи навчальних умінь: 1) навчально-організаційні; 2) навчально-інформаційні; 3) навчально-інтелектуальні. В.Ф. Паламарчук у книзі «Школа учит мыслить» обґрунтувала систему розвитку в учнів основної і старшої школи розумових умінь як базових для оволодіння умінням вчитися.

У змісті навчальних програм для початкової освіти України з 1986 р. рекомендовано для масового використання розроблену нами міжпредметну програму «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка охоплювала чотири великі групи: організаційні, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні.

Аналіз відомих класифікацій, на нашу думку, дає змогу зробити висновок, що вони переважно зосереджені на процесуальній складовій учіння й застосуванні пам'яток-алгоритмів. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення сутності змісту і структури цього вміння як інструменту особистісно орієнтованого навчання і самонавчання. Ми розуміємо *уміння вчитися як цілісне індивідуальне утворення, яке має кілька складових, що співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, й ціннісними орієнтаціями особистості.*

Ключова компетентність уміння вчитися у розвиненому вигляді *інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й діяльніс-*

ною основою учіння. Володіння цим умінням програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання. *Отже, розвинене уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.*

Розкриття змісту й обсягу ключової компетентності «уміння самостійно вчитися» зумовлене тим, як ми розуміємо сутність процесу навчання, його рушійні сили. У сучасній психології і дидактиці це цілеспрямована взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, яка охоплює мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію й оцінювання результатів (Г. С. Костюк, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Репкін, І.Я. Лернер, А. В. Хуторський, С. Д. Максименко та ін.). Психологічною основою такого розуміння, на нашу думку, є визначення О.М. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти: 1) потреба, що зумовлює мету діяльності; 2) дії, операції для її розв'язання; 3) пізнавальні процеси, що забезпечують функціонування діяльності (увага, пам'ять, сприймання мислення та ін.). Розуміючи навчальну діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, ми модифікуємо склад її компонентів з урахуванням специфіки організації навчальної діяльності молодших школярів.

Зі структури навчальної діяльності випливає, що уміння вчитися характеризує такого учня, який завершуючи початкову школу:

- сам визначає мету діяльності або приймає й усвідомлює ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконання завдання;
- правильно використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творчому рівнях;
- усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалити;
- володіє уміннями і навичками самоконтролю і самооцінки; виявляє рефлексивне ставлення до навчання.

Такий перелік характеризує розвинене уміння вчитися. Як показують результати психологічних досліджень і нашого дидактичного пошуку, *зазначене утворення не набуває в учнів достатнього розвитку без цілеспрямованого взаємопов'язаного формування його кожного компонента.*

Коротко охарактеризуємо структурні компоненти уміння вчитися (рис. 2.1).

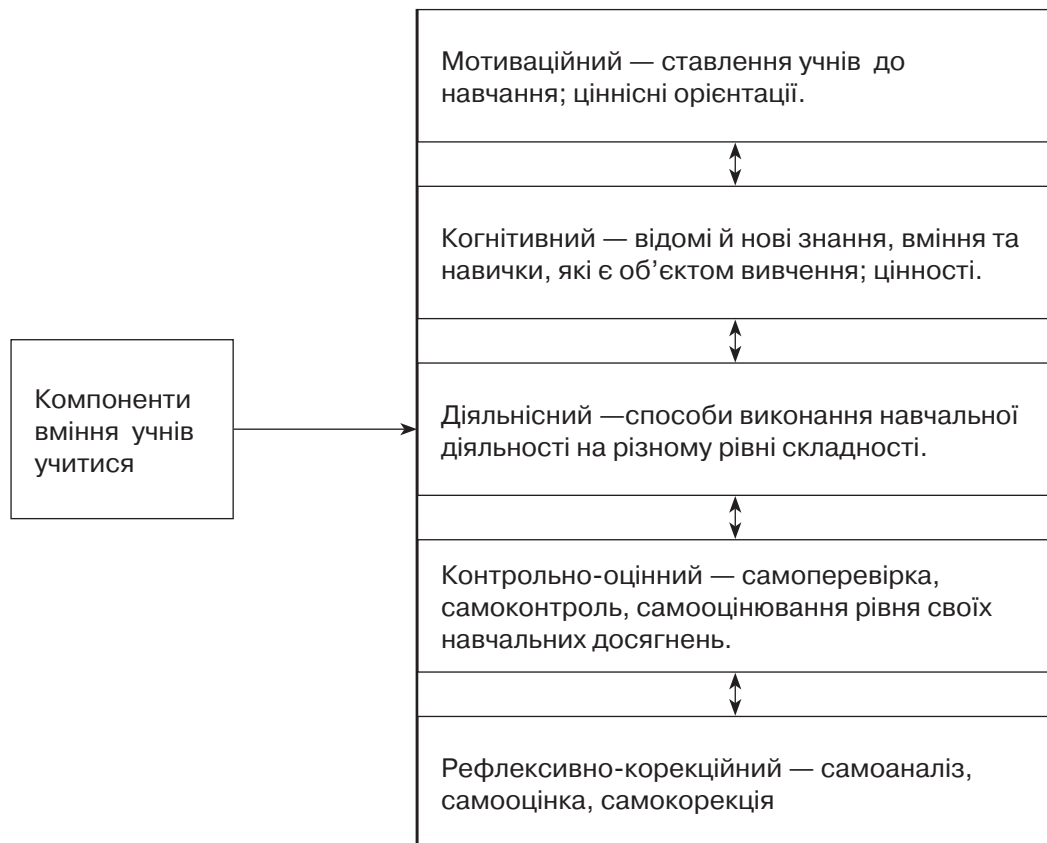


Рис. 2.1. Компоненти вміння учнів вчитися

Мотиваційний компонент має на меті збудити, викликати й закріпити в учнів стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, сформувати допитливість, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Дидактико-методичне забезпечення цього компонента має спрямовуватися на формування в учнів внутрішньої потреби до самостійного учіння.

Мотив є формою вияву потреби людини, це спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Ланцюжок зв'язку в цьому процесі такий: *потреба — мотив — діяльність*. Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно виховуються в учнів повноцінні мотиви учіння. Разом із тим мотиваційна спрямованість навчання «...не забезпечує і не формує сама по собі технологічної, процесуальної сторони пізнавальної самостійності, тобто оволодіння засобами і способами пізнання, тих практичних та інтелектуальних

можливостей особистості, які зумовлюють виконання самого механізму пізнання, інакше кажучи, вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку»²³. Цей дидактичний висновок підтверджено у психологічних дослідженнях. Так, Г.С. Костюк підкреслює, якщо навчальна діяльність має на меті не лише засвоєння учнями знань і операцій, а й пізнавальних інтересів, це стає основою формування в учнів структури навчальної діяльності, адекватної цілям навчання, формування не лише систем операцій і знань, а й пізнавальних інтересів, що є стимулом бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти²⁴.

Мотиви спрямовують, організовують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є *зовнішніми*. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, загальну допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення мати певні речі тощо. *Внутрішні мотиви* пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння, його результатами. Внутрішня мотивація учіння виникає поступово, у багатьох учнів вона нестійка й залежить від ситуації (цікаве завдання, змагальність, підтримка вчителя та ін.). Мотиви учіння в кожній дитини—глибоко особистісні, індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до навчання—це все «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання вчитися й долати пізнавальні труднощі.

Змістовий компонент уміння вчитися охоплює дві підсистеми: засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання і способи дії, що є об'єктом засвоєння. Рівень взаємодії відомого знання з невідомим зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння: репродуктивний, частково-самостійний, самостійний і творчий. Набуті знання стають інструментом розвитку людини, спрямовують подальше пізнання.

Ядром цього уміння є *процесуальний компонент*, який охоплює різноманітні способи організації учіння (уміння, дії, операції).

Привернемо увагу до продуктивного висновку відомого російського психолога Марини Холодної про взаємозв'язок знань, засобів і способів їх засвоєння (за висловом ученої, «пізнавально-інтелектуальні компетентності»). Вона пише, що в навчанні справа не в обсязі знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не в міцності, не в глибині (бо надзвичайне заглиблення заважає виникненню нового погляду). Справа в тому, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні

²³ Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дис.... д-ра пед. наук. / И. Я. Лернер. — М., 1971. — С. 78.

²⁴ Див.: Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К., 1989. — С. 648

в ролі основи для прийняття ефективних рішень²⁵. Цей висновок, зроблений на підставі багаторічних досліджень саме з учнівським контингентом, укотре переконує нас у необхідності оволодіння кожним школярем умінням самостійно вчитися.

В організації навчальної діяльності учнів контроль і оцінювання з боку вчителя виконують мотиваційну, діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірну, розвивальну функції.

Методично правильно здійснювана вчителем *контрольно-оцінювальна діяльність* розвиває й формує у дітей такі процеси пізнання, як увага, мислення, пам'ять, воля, мовлення, пізнавальна активність і самостійність, зміцнює почуття відповідальності. Особливо важливе для розвинутого уміння самостійно вчитись формування в дітей умінь взаємної самоконтролю, самоперевірки та самооцінювання. За цих умов в учнів розвивається здатність до *рефлексії* і корекції навчальних досягнень.

У підсумку зауважимо, що для сформованості у молодших школярів ключової компетентності уміння вчитися на достатньому рівні всі охарактеризовані компоненти мають формуватися у взаємозв'язку на засадах міжпредметності, суб'єкт-суб'єктності з урахуванням принципів наступності й перспективності цього процесу.

§ 2.2. Аналіз педагогічного досвіду в контексті досліджуваної проблеми

За логікою дослідження визначення ефективних засобів формування у молодших учнів ключової компетентності уміння вчитися ґрунтується як на аналізі теоретичної розробленості проблеми, так і всебічному вивченні стану її розв'язання в умовах масової педагогічної практики.

З цією метою протягом 2010/2011 навчального року ми проаналізували й узагальнили:

- вимоги до формування в учнів уміння вчитися у Державному стандарті загальної початкової освіти й у навчальних програмах для 1—4-х класів;
- відображення цих вимог у методичному апараті підручників першого покоління Державного стандарту;

²⁵ Холодная М. А. Психология интеллекта, Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — С. 138—249.

- стан педагогічного досвіду щодо впровадження ідей компетентнісного підходу (акцент на ключовій компетентності уміння учнів вчитися) у процесі впровадження другого покоління ДС у навчальних програмах і підручниках.

Наше дослідження здійснювалося на *аналітико-описовому й перетворювальному рівнях* з використанням теоретичних і емпіричних методів. У параграфі викладено наукові результати, одержані переважно за допомогою емпіричних методів. Зокрема, це методи спостереження, анкетування і пошуковий експеримент як один з варіантів констатувального, що передбачали вибіркове вивчення досліджуваної проблеми у цілісному, природно організованому навчально-виховному процесі.

Протягом дослідження початкова школа навчалася за програмами й підручниками першого і другого покоління Державного стандарту з різним навчальним забезпеченням для учнів перших-других класів. У зв'язку з цим необхідно було за допомогою зіставного методу *виокремити найсуттєвіші зміни, які відрізняють перше і друге покоління державного стандарту й навчальних програм* у контексті компетентнісного підходу, зокрема стосовно ключової компетентності уміння вчитися

За цей час, на нашу думку, відбулися позитивні зміни щодо впровадження парадигми особистісно орієнтованої освіти, розпочато перебудову змісту початкової школи на засадах компетентнісного підходу. Це зумовило оновлення змісту й методичного забезпечення початкової освіти та критеріїв оцінювання її якості. Принципово змінився погляд на результативну складову освіти. Якщо у першому поколінні державного стандарту ідею компетентнісного підходу було лише закладено, то у другому поколінні вона системно відображена у навчальних програмах з усіх предметів, серед яких є нові, а зміст чинних суттєво оновлено. Основними результатами засвоєння змісту початкової освіти визначено ключові та предметні компетентності. Зокрема, у ДС початкової загальної освіти визначено сутність термінів «предметна» і «ключова компетентності» й вказано сукупність ключових компетентностей, якими протягом початкової школи мають оволодіти молодші учні: вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентності та компетентність з питань інформаційно-комунікативних технологій. Ключові компетентності формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних та міжпредметних компетентностей²⁶.

Проаналізуємо, яким чином *у нових програмах для початкової школи закладено передумови для формування в учнів ключової компетентності уміння вчитися*.

²⁶ Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. — 2011. — №18 — С. 5—6.

Порівняно з чинними в нових програмах з усіх предметів є значні позитивні зміни щодо конкретизації мети — як навчити учнів вчитися, охоплено всі структурні елементи цієї компетентності²⁷.

Найбільшою мірою це відображено у програмі з *української мови* (науковий керівник колективу розробників — М. С. Ващуленко). У ній виокремлено діяльнісну лінію, в якій розробники програми чітко й повно визначили склад компонентів структури і змісту уміння вчитися. Зокрема, для реалізації діяльнісної лінії передбачено формування ключової компетентності уміння вчитися.

Зважаючи на специфіку предмета, у молодших школярів передбачено формування таких загальнонавчальних умінь і навичок:

- навчально-організаційних (розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі));
- навчально-інформаційних (самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог);
- навчально-інтелектуальних і творчих (аналізувати мовні явища, порівнювати, виокремлювати головне, узагальнювати, встановлювати й пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності в нові обставини, застосовувати аналогію);
- контрольні-оцінні (використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити й виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення).

Автори цієї програми орієнтують учителів на те, що вміння вчитися формується у процесі реалізації всіх змістових ліній шляхом настанов, використання різних алгоритмів, пам'яток, зразків, інструкцій, застосування парних і групових форм роботи, інтерактивних методів і прийомів навчання тощо. Важливо, що за класами поступово нарощується складність вимог до оволодіння загальнонавчальними умінями і навичками.

У програмі з предмета *«Літературне читання»* (науковий керівник колективу розробників — О. Я. Савченко) вимоги до формування в учнів уміння вчитися виокремлено в різних змістових лініях. Так, у лінії *фор-*

²⁷ Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Освіта, 2011. — 392 с.

мування й розвиток навички читання підкреслено роль смислової складової читання, без якої не можливе *розуміння прочитаного тексту, як науково-художнього, так і художнього.*

У новій змістовій лінії «Досвід читацької діяльності» об'єктом спеціальної уваги вчителя визначено такі рівні аналізу тексту: первинний, поглиблений, структурний. Вони спрямовані на формування в учнів умінь знаходити пізнавальну інформацію, визначати істотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки²⁸. Значний потенціал для розвитку вміння вчитися, зокрема загальнонавчальних умінь, закладено у змістовій лінії «Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією». Вперше стосовно початкової школи підкреслено необхідність розвитку інформаційної культури молодших школярів, урахування їхнього індивідуального досвіду, без чого не можливе *розуміння прочитаного тексту, необхідність освоєння ними різних джерел інформації, у тому числі інтернет-ресурсів дитячої бібліотеки (у 4-му класі).*

Укладачі програми наголошують на тому, що в методиці літературного читання необхідно забезпечити *взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, рефлексивного компонентів читацької діяльності учнів, залучати їх до діалогічної взаємодії у роботі над текстом, самовираження у творчій діяльності.* Ці аспекти організації читання безпосередньо впливають на якість навчальної діяльності школяра. Зокрема, на розвиток умінь, які стосуються позиції в діалозі, пошуку, осмисленні та інтерпретації інформації (готової і прихованої), що є в тексті, розуміння структури і смислу тексту, виокремлення основної думки прочитаного, виявлення свого ставлення через емоційно-оцінні судження.

У змісті програми з *російської мови* для шкіл з українською мовою навчання (науковий керівник колективу розробників — І. М. Лапшина) провідною визначено *комунікативну компетентність.* Разом із тим укладачі наголошують, що процес навчання тісно пов'язаний з формуванням інших компетентностей. Передусім *із умінням вчитися,* що передбачає здатність учнів виконувати навчально-пізнавальні дії: слухати й розуміти; зіставляти, висловлювати самостійні судження про предмети, явища, події; аргументувати свої висновки.

У змісті програми вказано орієнтири щодо цілеспрямованого розвитку *у школярів таких умінь самостійно вчитися:*

- визначати мету діяльності;
- планувати, складати алгоритм виконання дій;
- прогнозувати результати;

²⁸ Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Освіта, 2011. — С. 75

- диференціювати нові й відомі знання;
- аналізувати причину успіхів і невдач у своїй діяльності²⁹.

Отже, вчителі зорієнтовані на те, щоб учні брали активну участь в усіх етапах навчальної діяльності, застосовують різні групи загальнонавчальних умінь: від планування до рефлексії, набуваючи досвіду самостійного учіння.

У пояснювальній записці програми з *математики* (науковий керівник колективу розробників — О. В. Онопрієнко) звернено увагу вчителів на те, що навчання цього предмета має забезпечувати формування у молодших школярів ключових компетентностей, з-поміж яких основною є *уміння вчитися*. Відповідно до структури цього вміння з урахуванням можливостей засвоєння математичного змісту учні мають навчитися:

- сприймати та визначати мету навчальної діяльності;
- зосереджуватися на предметі діяльності;
- організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктивно чи суспільно значущого результату;
- добирати й застосовувати потрібні знання для розв'язування навчальної задачі;
- використовувати набутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації;
- висловлювати ціннісні ставлення щодо результату й процесу власної діяльності;
- усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності³⁰.

Вивчення курсу «*Сходинки до інформатики*» (науковий керівник колективу розробників — Н. В. Морзе), як визначають його автори, має сприяти формуванню й розвитку в молодших школярів ключових компетентностей, серед яких виокремлено *ІКТ-компетентність* та *уміння вчитися*.³¹

У результаті засвоєння предметного змісту навчального курсу учні мають виявляти такі *вміння вчитися*:

- розуміти мету навчальної діяльності, визначати завдання для її досягнення;
- добирати або знаходити потрібні знання, способи для розв'язування різних навчальних і життєвих завдань (як типових, так і нестандартних, творчих);

²⁹ Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Освіта, 2011. — С. 99

³⁰ Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Освіта, 2011. — С. 138.

³¹ Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Освіта, 2011. — С. 172

- генерувати різні способи розв'язування задачі, проблеми;
- актуалізувати й відтворювати потрібні відомості, моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати їх;
- аналізувати навчальні об'єкти, розрізняти їхні суттєві та несуттєві ознаки, групувати й класифікувати об'єкти за певними ознаками;
- співпрацювати в різних групах для виконання комплексних завдань (наприклад, участь у проектах, творчих роботах тощо), які потребують застосування різних компетентностей, готовності до продуктивної праці.

Метою вивчення предмета «*Я у світі*» (науковий керівник колективу розробників — Н. М. Бібік) є особистий розвиток учнів, формування в них соціальної і життєвої компетентностей.

Розвивальний вплив предмета виявляється у:

- формуванні в учнів досвіду творчої діяльності, розвитку загальнонавчальних (організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних) умінь;
- оволодінні учнями узагальненими способами дій;
- моделюванні культурних і статево-рольових стандартів поведінки в різних ситуаціях;
- розвитку активного пізнавального ставлення до природного та соціального середовища;
- пізнанні школярами своїх можливостей.

Основною метою предмета *природознавства* (науковий керівник колективу розробників — Т. Г. Гільберг) у навчальній програмі визначено формування в учнів природознавчої компетентності. Термін *ключова компетентність «уміння вчитися»* у програмі не вказано. Однак серед завдань предмета зазначено низку таких, які безпосередньо пов'язані з формуванням структурних компонентів уміння вчитися. Зокрема, це формування в учнів:

- дослідницьких умінь і здатності спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи;
- досвіду навчально-пізнавальної і практичної природоохоронної діяльності;
- способів навчально-пізнавальної діяльності; розумових дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об'єктів; формування уміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки у природі;
- умінь і навичок самостійної роботи учнів з інформацією.

Аналіз мети, завдань і змісту навчальних програм із різних предметів переконує, що в них закладено достатньо передумов для цілеспрямованого формування у системі початкової освіти уміння учнів вчитися на міжпредметній основі.

Щоб реалізувати цей потенціал, який має для учнів особисте та соціальне значення, необхідно досягти системного впливу на всі етапи організації навчального процесу, модернізувати методики предметів відповідно до індивідуальних і вікових можливостей учнів, цілеспрямовано застосовувати технології формування ключових компетентностей.

Отже, ключова компетентність уміння вчитися тією чи іншою мірою відображена як інноваційний результат засвоєння змісту всіх предметів. І в першому, й у другому поколінні державного стандарту й навчальних програм *загальнонавчальні уміння і навички визначено ядром уміння молодших школярів учитися*. Але уважне прочитання та зіставлення змісту попередніх нормативних вимог із новими дає змогу виокремити низку суттєвих відмінностей, що стосуються кола загальнонавчальних умінь і навичок. У зв'язку з потребою відображення змін, які відбулися в дидактичних підходах до організації навчальної діяльності молодших школярів, до програми нами внесено певні зміни. Маємо на увазі ті вміння учнів, що пов'язані з їхньою участю у груповій, проектній, інформаційно-пошуковій діяльності. Ще один новий аспект — включення рефлексивних умінь, що постають як особлива характеристика повноцінної навчальної діяльності.

Як відомо, *у підручниках передусім мають бути реалізовані вимоги навчальних програм*. Відображення вимог програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок» на констатувальному етапі ми вивчали, аналізуючи зміст підручників, які видавалися за вимогами першого покоління Державного стандарту, адже стан проблеми досліджувався протягом 2010/2011 навчального року.

Розкриємо цей аспект на прикладі аналізу методичного апарата підручників «Читанка» (автор О. Я. Савченко, видання 2010 р.) (табл. 2.1).

Як бачимо, у методичному апараті проаналізованих підручників є широкий спектр завдань, які сприяють оволодінню учнями процесуальною складовою уміння вчитися. Разом із тим дані таблиці засвідчують неповноту охоплення завданнями всіх необхідних для самостійного учіння загальнонавчальних умінь. Зокрема, обмаль завдань на планування, прогнозування, групову, парну роботу, замало дослідницьких і міжпредметних завдань. Проведений аналіз засвідчив потребу в розробленні більш повного й частотного методичного ресурсу стосовно формування в молодших школярів уміння вчитися.

Аналіз методичного апарату підручників «Читанка» видання (2010 р.)

Зміст завдань	Кількість завдань за класами, %		
	II	III	IV
Аналіз образних засобів, вчинків дійових осіб творів	6,6	11,4	21,0
Пошук у тексті нової інформації	2,3	3,0	3,7
Визначення ознак поняття, явища, якостей персонажа	17,4	22,0	20,0
Порівняння	4,0	6,2	7,4
Визначення головної думки прочитаного	6,0	8,5	7,2
Доведення	1,8	2,4	3,0
Постановка учнями запитань до прочитаного тексту	2,0	16,1	7,0
Визначення причинно-наслідкових зв'язків; їх пояснення	1,4	3,2	4,1
Оцінювальні судження	7,0	9,2	12,0
Творчі завдання	6,1	8,0	9,8
Узагальнення за прочитаним	4,0	6,7	8,0

Висновки вчителів, які працювали за цими підручниками, також були важливим джерелом пошуку нових засобів для формування в учнів ключових компетентностей. Зокрема, висловлювались побажання щодо рівневої диференціації завдань, визначення тематики проектної роботи, залучення літератури рідного краю, системи завдань для формування самоконтролю. Ці слушні рекомендації нами враховано у подальшому вдосконаленні навчального комплексу з літературного читання для учнів 2—4-х класів.

Розглянемо, як у масовому педагогічному досвіді вчителями реалізуються ідеї формування в учнів ключової компетентності уміння вчитися. З цією метою вивчено: 1) ранжування вчителями якостей навчальної діяльності учнів щодо їх значущості для уміння вчитися; 2) використання в урочній діяльності методів, які цілеспрямовано розвивають уміння вчитися; 3) засоби мотивації учнів до самостійного учіння; 4) частку застосування організаційних форм, які сприяють формуванню в молодших школярів умінню самостійно вчитися (самостійна робота; участь у груповій, проектній діяльності).

Спостереження уроків (всього 87 у 2—4-х класах, предмети «українська мова» і «читання») мало на меті з'ясувати такі аспекти:

- які засоби мотивації застосовують учителі для організації навчальної діяльності учнів;

- частотність використання індивідуальної і групової роботи в системі уроків;
- використання спеціальних завдань для засвоєння учнями способу дії, аналізу здобутого результату;
- залучення учнів до самоконтролю, самооцінки, висловлювання рефлексивних суджень.

Встановлено, що вчителі найчастіше використовують із метою мотивації навчальної діяльності учнів різні форми заохочення, підтримки вольових зусиль, змагання, конкурси, звертання до казкових героїв, цікаві факти, відомості.

Майже не застосовують із метою мотивації стимули, які виходять від процесуальної складової учіння, тобто від успіху засвоєння нових способів пізнання, коли учня захоплює й веде потреба пізнання нового. Не простежується системність у застосуванні пізнавальних завдань на порівняння, доведення, пошук і пояснення причинно-наслідкових зв'язків тощо. У контролювальній діяльності вчитель, як правило, сам контролює й оцінює; переважає контроль за кінцевим результатом. Найчастіше учні залучаються до роботи у парі, групові завдання використовуються обмежено.

Крім спостереження, було проведено анкетування 210 вчителів початкових класів, бесіди та інтерв'ювання у процесі курсової підготовки (м. Київ, Київська обл., м. Бердянськ). Педагогам із різним досвідом роботи було запропоновано відповісти на два запитання:

1. Назвіть якості молодшого школяра, які, на Ваш погляд, є найбільш важливими для успішності самостійного навчання?

2. Що Ви вважаєте найбільш цінним у результатах своєї роботи?

Звернемось до табл. 2.2, у якій представлено ранжування вчителями якостей навчальної діяльності молодших школярів, необхідних для успішної самостійної діяльності.

Таблиця 2.2

Якості молодшого школяра як суб'єкта самостійного учіння	Кількість виборів
Уважність	210
Уміння швидко читати	201
Розвинуте мовлення	207
Уміння працювати зосереджено	160
Акуратність, старанність	154
Самостійність мислення	170
Самоконтроль	90
Відповідальність	85
Організованість	80

Аналіз одержаних відповідей показує, що найбільше переваг вчителі надають якостям, які характеризують *загальну готовність* дитини до участі в навчальній діяльності, значно менше виборів отримали конкретні інтелектуальні уміння і вольові якості.

Зіставлення одержаних результатів із самооцінкою вчителів своїх досягнень у навчальній роботі з дітьми дає можливість висловити такі міркування. Більшість з них відзначають як найцінніше, що учні вміють мислити, самостійно працювати, навчаються із задоволенням, у класі атмосфера радості, добра.

Додаткову інформацію щодо шляхів формування в учнів уміння вчитися ми одержали, аналізуючи відповіді вчителів на питання щодо труднощів у цій справі. Так, майже 60 % педагогів зазначили, що надто складно подолати різний рівень готовності першокласників до навчання, важко застосовувати індивідуальний підхід без належної розробленості методичних рекомендацій, у робочих зошитах недостатньо завдань на розвиток логічного мислення, швидким є темп проходження навчального матеріалу з деяких предметів, обмаль рекомендацій у підручниках, які привертають увагу до навчання дітей самостійно працювати, та ін.

У процесі спостережень уроків (переважно української мови й літературного читання) було зафіксовано, що вчителі залучають дітей до самостійної навчальної діяльності переважно за робочими зошитами. На жаль, в аналізі її виконання лише в окремих випадках учні відповідали на запитання, *яким способом одержано результат, як вони міркували, чи використовували відомий спосіб дії, чи треба було його змінювати, як можуть себе контролювати.*

Отже, формування у школярів уміння вчитися зазвичай не стає об'єктом системної цілеспрямованої зміни методики, що спричиняє його повільне і неповне формування у багатьох учнів. Спеціальні пошукові дослідження і здобутки творчого педагогічного досвіду стали основою для розроблення системного підходу до формування зазначеного уміння молодших учнів із застосуванням технологій суб'єктно-суб'єктного навчання.

§ 2.3. Діагностика сформованості у молодших школярів компонентів уміння вчитися

Для розроблення системи формування цієї компетентності, крім теоретичної обізнаності з проблемою, необхідно володіти надійними і всебічними даними, які характеризують вікові й індивідуальні особливості цього процесу в молодших учнів.

У зв'язку з цим нами було розроблено комплексну методику діагностики досліджуваного уміння. Її зміст зумовлений потребою з'ясувати наскільки розвинені в учнів 2—4-х класів загальнонавчальні уміння; мотиваційний, мовленнєвий, рефлексивно-оцінний компонент уміння вчитися. *Програма формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок* є обов'язковою для виконання в усіх класах, тому спостереження, бесіди з учнями і вчителями, спеціальне вивчення рівнів сформованості окремих умінь здійснювалося систематично впродовж дослідження.

Сформованість компонентів уміння вчитися, як показують аналіз спеціальної літератури і наш досвід, можна вивчати засобами різноманітних методик, що мають широкий діапазон застосування. Тому передусім слід визначити об'єкти аналізу за кожним компонентом з урахуванням його специфіки у початковій школі.

Коротко охарактеризуємо використану методику (див. додаток 1).

Мотиваційний компонент виявлявся шляхом індивідуальних бесід і анкетування учнів, коли кожному пропонувалося вибрати положення, які відповідають їхньому ставленню до навчання (завдання для 3—4-х класів)

В індивідуальних бесідах із першокласниками (другий семестр) і другокласниками (перший семестр) виявлялася *внутрішня позиція школяра*.

Вона розуміється як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає з пізнавальної потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні (методика Т. Нежної, Н. Бібік). Бесіда містила запитання, що непрямо допомагають визначити наявність пізнавальної й навчальної мотивації у дитини.

Наприклад, запитання: *що тобі подобається (чи не подобається) у школі найбільше? Що тебе найбільше цікавить у школі? Які завдання для тебе легкі? Які—ні? На яких уроках тобі нудно? Чому?*

У бесіді брали участь з кожного класу шість учнів, які були записані у класному журналі на 4,7,11,15,18,22 позиціях. Одержані відповіді (загалом 81) можна поділити на *три групи за домінантною ознакою*:

Перша	Друга	Третя
Учень обирає ті види діяльності, які не мають аналогів у дошкільному житті дитини (наприклад, писати, розв'язувати задачі, читати цікаві книжки)	У школі учня цікавлять перерви, друзі, те, що відбувається у класі	Надає перевагу у відповідях тому, що для нього складно, нудно. (наприклад, дуже довго йдуть уроки, не встигає щось виконувати та ін.)

Розуміння сутності *уміння вчитися* учні 3—4-х класів виявили шляхом доповнення, завершення речення «*уміння вчитися означає...*»

Про вміння працювати самостійно у процесі виконання *домашніх завдань* ми зробили висновок з відповідей дітей на запитання анкети (*так, ні*), які стосувалися самоорганізації, уміння планувати і перевіряти свою роботу.

Сформованість діяльнісно-особистісного компонента найточніше характеризує якість навчально-пізнавальних умінь, розвиненість мовлення, здатність до творчості. У зв'язку з цим було розроблено групу завдань, які вимагали від учнів застосування основних розумових умінь: аналізу, порівняння, виділення головного, узагальнення, виключення зайвого. Отже, цей компонент виявляв уміння учня організувати свою діяльність і виконувати її відповідно до мети.

Для вивчення сформованості в учнів загальномовленнєвих і творчих умінь їм пропонувалися завдання на доповнення й розвиток змісту художнього тексту.

В умінні самостійно вчитися особливо важлива аналітична робота з навчальними текстами. Тому учням було запропоновано завдання на опрацювання науково-художнього тексту: поставити запитання, встановити причину і наслідок подій, скласти план прочитаного твору. Відповіді на ці запитання дали змогу зробити висновок про рівень розуміння учнями прочитаного, уміння структурувати текст.

Методика проведення діагностувальних процедур полягала в такому: розроблені нами матеріали були запропоновані для виконання учням 3—4-х класів шкіл, з якими ми розпочали у 2011 р. експериментальне дослідження цієї проблеми (ліцей «Поділ», Скандинавська гімназія м. Києва; ЗНЗ №2 м. Бровари; ЗНЗ №1 м. Українка, ЗНЗ №2,1 м. Боярки (Київська область)). Виконання завдань здійснювалось у різні дні тижня на уроках української мови і літературного читання під керівництвом класовода без попередньої підготовки учнів; в окремих класах виконання завдань відбувалося за нашою участю.

Виконані роботи учнів підлягали якісному й кількісному аналізу. Вчителям рекомендувалося не виставляти балів, але ознайомити учнів із своїми висновками щодо якості одержаних відповідей.

У тих класах, де ми спостерігали виконання учнями завдань, об'єктом спостереження, були особливості їх включення у цей процес (активність, пасивність), тривалість виконання, ставлення до процесу й результату роботи. З'ясувалося, що більшість молодших школярів починають виконувати завдання вчителя відразу після інструктування, етап попереднього обмірковування помічено лише в незначній кількості учнів. Як правило, діти починали ставити вчителю запитання пізніше, коли не розуміли завдання, не знали, де записувати.

Сформованість мотиваційної сфери. Мотивація навчання (потреби, інтереси, цілі) спрямовує, і організовує процес пізнання, надає йому спонукального особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але позитивно впливають на її успішність, є *зовнішніми*. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, загальну допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення мати певні речі, змінити свій статус тощо.

Внутрішні мотиви, пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння та його результатами. Внутрішня мотивація учіння виникає поступово, у багатьох учнів початкових класів вона нестійка й залежить від навчальної ситуації. Мотиви учіння в кожній дитини — глибоко особистісні, індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до навчання — «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання вчитися й долати пізнавальні труднощі.

Відомо, що мотиви учіння дуже різні, найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності і саморозвитку учнів є мотивація, зумовлена інтелектуальними почуттями і досягненнями та пізнавальними інтересами. (А. К. Маркова, Ю. К. Бабанський, М. В. Матюхіна, Н. М. Бібік), тому, конструюючи навчальний матеріал для вивчення цієї сфери, ми враховували особливості умов навчання у початковій школі. У цьому віці діти слабко володіють здатністю усно чи письмово вільно й точно висловлювати думки, здійснювати рефлексію своїх мотивів. Усвідомлення молодшим школярем себе як учня, своєї поведінки далеко не завжди адекватне. Тому для вивчення цього компонента, доцільною, на нашу думку, є комплексна методика. Зокрема, ми використовували:

- опосередковані методики (метод спостережень, бесіда з учителем і учнями, бесіда з батьками або анкетування, аналіз успішності учнів);
- «прямі» методики (бесіда-інтерв'ю, анкетування), розповіді або твори «Мій шкільний день», «Мої друзі», «Книжка, яку я раджу прочитати»)

Використання цих методик було плідним для збирання відповідної інформації щодо виявів мотивації.

У 3—4-х класах у дітей вже є певний досвід участі у письмових опитуваннях, тому вони виконували завдання на вибір чотирьох суджень з 10 запропонованих. Це допомогло виявити їхнє ставлення до навчальної діяльності (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Кількість виборів учнями відповідей
щодо свого ставлення до навчання, %**

Вчуся тому, що...	3-й кл.	4-й кл.
хочу одержати похвалу вчителя	19	14
на уроках цікаво	56	48
дізнаюсь щодня щось нове	44	31
хочу потім одержати хорошу роботу	11	22
не хочу бути гіршим за інших	7	4
кожен повинен працювати	2	6
вчуся, бо вдома мені нецікаво	3	—
мій друг дуже гарний учень	6	4
батьки карають за погані оцінки	2,2	0,7
щоб батьки мною пишалися	18	20

Аналіз одержаних відповідей дає змогу зробити такі висновки:

1. Для молодших школярів 3—4-х класів характерний широкий діапазон мотивів, отже, їхнє навчання *полівмотивоване*.
2. Опитаним групам школярів властиве переважання мотивів, пов'язаних із внутрішньою мотивацією, тобто зі ставленням до пізнавальної складової учіння. Зокрема, у третіх і четвертих класах найбільшу кількість виборів одержали варіанти *на уроках цікаво* і *щодня дізнаюсь щось нове*. Але співвідношення за цими показниками різне: у четвертих класах виразнішою є *потреба у пізнанні*, а у третіх — *цікавості й інтересу*.
3. Виявлено нову тенденцію в розвитку мотивації молодших учнів, яка характеризує зростання частки соціальних мотивів навчання. Про це свідчить вибір учнями відповідей: *потім одержати гарну роботу; кожен повинен працювати*. Відсоток таких відповідей становить у 4-му класі цілих 22 %, що дає можливість припустити зростання впливу соціального середовища, усвідомлення частиною дітей складності дорослого життя і потреби самостійної праці.
4. Незначну кількість виборів одержали положення, які фіксують ставлення дітей до навчання через ситуацію вибіркового спілкування (*мій друг — дуже гарний учень*) і змагальності (*бо не хочу бути гіршим зі інших*). Можна вважати, що ці мотиви у дітей цього віку діють опосередковано й вибірково.

5. Як можна було й передбачити, у виборі мотивів для дітей цього віку ставлення до їхніх навчальних успіхів учителя і батьків є дуже значущим. Тому в усіх класах помітна частка вибору таких мотивів: *хочу одержати похвалу вчителя, хочу щоб батьки мною пишалися.*

Отже, отримані дані засвідчують *полівмотивованість* навчання сучасних молодших школярів, майже врівноваженість мотивів, що стимулюють пізнавальну сферу, і широких соціальних (відповідальність перед значущими для себе людьми, орієнтація на майбутнє, розуміння необхідності вчитися). Тому в обстежених класах, де працюють методично грамотні й сумлінні педагоги, мотиваційного вакууму ми не спостерігали, але співвідношення між зазначеними групами мотивів у різних класах помітно відрізняється.

Спостереження і бесіди з учнями і вчителями підтверджують загальне позитивне ставлення молодших школярів до школи, їхню допитливість, розумову активність, безпосередність, відкритість. Водночас привертають увагу такі ознаки нерозвиненості мотивації учіння, як ситуативність (хиткість) виявів інтересу і нестійкість вольових зусиль, нестійкість емоційного стану, слабка усвідомленість учнями своїх пізнавальних потреб (вагаються у визначенні, який навчальний предмет найбільше подобається, що в них найкраще виходить у навчанні тощо); діти свою позицію учня визначають лише за оцінками вчителя, а не через особисте ставлення до навчання й реальні досягнення та ін.

Визначення молодшими школярами сутності поняття *уміння вчитися*. Це завдання дуже інформативне, адже учні у відповідях виявляють своє розуміння сутності найважливішої характеристики себе як суб'єктів учіння. З цією метою учням 3—4-х класів було запропоновано виконати завдання: *Продовжи речення:*

уміння вчитися означає —...

Наведемо зміст типових відповідей учнів однієї зі шкіл Київської області зі збереженням стилю відповідей (табл.2.4)

Як бачимо із змісту таблиці, учні виявляють дуже різні за змістом і формою думки щодо свого розуміння сутності поняття *уміння вчитися*. Якісний аналіз відповідей дає можливість об'єднати їх у п'ять груп.

1. *Уміння вчитися*: ототожнюється з виконанням правил поведінки учня (наприклад, слухати вчителя, не байдикувати, бути стараним, уважним, не балуватись, бути гарним учнем, дотримуватися шкільних правил).
2. *Уміння вчитися*: співвідноситься із оцінюванням (наприклад, одержувати гарні оцінки, приносити їх додому, заробляти гарні оцінки, одержати похвальну грамоту).

Розуміння молодшими школярами сутності поняття уміння вчитися

3-й клас	4-й клас
<ul style="list-style-type: none"> • Набиратися розуму. • Брати участь у конкурсах, змаганнях. • Що ти гарно вчишся, що ти завжди хочеш вчитися, а найголовніше, що ти вмієш вчитися • Треба читати книжки, вміти добувати знання та спілкуватися з іншими. • Дізнаватися про щось цікаве на уроках, не валяти дурня. • Що це перша сходинка до здобуття знань, початок самостійного життя. Без знань ми не влаштуємось на хорошу роботу. • Бути розумним, відповідати на уроках, не переривати вчителя, не їсти на уроках, старатися на гарну оцінку, завжди робити домашнє завдання. • Здобувати знання, щоб отримати хорошу роботу, щоразу дізнаватися щось нове. • Бути уважним на уроках, встигати все писати, розуміти, що ти написав, уважно читати й розуміти те, що ти прочитав, вміти переказати і розповісти про події, що відбувалися в тексті, а також дізнаватися, що я умію, на що я здатний. • Повинна добре, добре, добре вчитися, не підвести батьків, слухати й слухати вчителя. • Можна отримати добру роботу і заробляти гроші для сім'ї • Це перший крок до дорослого життя. • Що дитина виконує правильно домашнє завдання та завжди готується до всіх контрольних та самостійних робіт. Дуже багато читає та багато знає. • Писати без помилок, коли щось незрозуміло треба повторювати правило, подивитись, що робили в класі. • Бути розумним, а потім знайти гарну роботу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дізнаватись щось нове, працювати з підручником, працювати групами, слухати один одного, працювати зі словником, гарно писати. • Якщо ти будеш вчитися, ти будеш дізнаватись багато нового. • Будеш розумним і обереш собі хорошу роботу. • Уміння слухатись учителів, та бути трудолюбивим, уважним, старанним. • Не отримувати низькі оцінки, бути грамотним, робити всі уроки. • Гарно вчитися, слухати вчителя, старатися. • Не тільки отримати хороші оцінки, а й самому думати. • Слухати вчителя, на уроках не байдикувати, бути уважним і старанним. • Бути терплячим, мати витримку, вміти мислити і розмишляти над складними завданнями. Ця людина не здається перед труднощами і хоче досягти якоїсь мети. • Працювати на уроках. Слухати вчителя, але це не означає мати завжди гарні оцінки. • Людина повинна вчитися тому, що математика потрібна всюди, українська мова потрібна для грамотного писання, без навчання людина не піде на роботу, і нічого вона не зуміє робити. • Уміти самостійно мислити й самостійно старанно працювати. • Слухати уважно вчителя, на уроках не дивитися, а бачити, не слухати, а чути. • Спокійно жити, мати вільний час, мати розум, швидко адаптуватись до будь-яких умов життя. • Працювати гарно, слухати вчителя, читати книги, робити уроки. Писати контрольні, писати самостійні.

<ul style="list-style-type: none">• Бути розумним щоб не бути вуличною людиною.• Якщо ти не будеш вчитися, ти не зможеш прожити. Наприклад, ти прийдеш в магазин, а тобі треба заплатити за якусь річ, а ти не знаєш, скільки потрібно заплатити. Бо без школи життя немає.• Читати енциклопедії, дивитися корисні передачі. Слухати уважно на уроках, користуватися словниками. Виконувати домашні завдання, знаходити в Інтернеті корисні матеріали.	<ul style="list-style-type: none">• Старатися, йти до мети наполегливо, бути завжди учнем.• Бути розумним, знати багато цікавого, щоб багато знати, треба вчити уроки, читати книги, бо у книзі є все.• Якщо людина вчиться, вона дізнається багато нового, а якщо не вчиться, то вона буде мало знати.• Одержати щось нове. Те, що ми вчимося, нам багато чого дає: писати, читати, стрибати та малювати.• Отримувати гарні оцінки, бути наполегливим
--	--

3. *Уміння вчитися:* визначається у взаємозв'язку з пізнавальними мотивами (наприклад, «дізнаватись щось нове, працювати з підручником, працювати групами, слухати один одного, працювати зі словником, гарно писати»; «прислухатися до інших; каліграфічно писати, працювати з підручником, висловлювати свою думку, запам'ятовувати, що говорить вчитель, піднімати руку»; «слухати вчителя, метикувати, напружувати мозок, легко і просто писати контрольні. Розуміти вчителя, користуватися вказівками»).

4. *Уміння вчитися:* пов'язане з усвідомленням соціальної ролі навчання для майбутнього життя (наприклад, «це перший крок до дорослого життя»; «людина повинна вчитися тому, що математика потрібна всюди, українська потрібна для грамотного писання, без навчання людина не піде на роботу і нічого не вміє робити»; «це означає, що ти хочеш вчитися, бо це допомагає у житті. Дуже багато людей, які не хотіли вчитися, не хотіли ходити до школи, тепер вони ніде не працюють, у них немає сім'ї, так що треба вчитися» (Богдан, 4-й клас); «щоб закінчити школу з гарними оцінками і поступити»).

5. *Уміння вчитися:* оцінюється за якостями, потрібними для навчальної співпраці (наприклад, бути впевненим у своїх стараннях, праці; бути розумним, кмітливим, працюючим, встигати все писати, не відволікатися; мати мрію; вміти поважати вчителя, себе; перемогти свою ліню, довго не сердитися; бути відповідальним).

Розподіл одержаних відповідей за домінуютьною ознакою в кожному класі дещо відрізняється за змістом висловлювання і часткою, але зазначені тенденції зберігаються.

Послідовність зазначених груп відповідей подано у порядку зменшення їхньої частки. Звідси робимо висновок про те, що чимало учнів

3—4-х класів розуміння сутності поняття *уміння вчитися* пов'язують (частом ототожнюють) зі ставленням до навчання й виконанням правил поведінки на уроці.

Підкреслимо, що чимало дітей водночас вказують у відповідях різні домінуювальні ознаки цього уміння. Наприклад, *уміння вчитися*, пише учень 4-го класу Назар, — це «гарно слухати, уважно дивитися, ні на що не відволікатися, вміти бути самостійним. Якщо не знаєш, спитай, роби-ти роботу треба самому, якщо знаєш як. Вміти користуватися книгою».

Про особливості самоорганізації учнями під час виконання домашніх завдань можна зробити висновок, аналізуючи зміст відповідей на запитання, наведене в табл.2.5.

Таблиця 2.5

**Вибір відповідей учнів на запитання
«Коли і як ти виконуєш домашні завдання?», %**

Зміст відповідей	3-й клас	4-й клас
Відразу після школи	43	11
Після обіду і прогулянки	57	89
Готую робоче місце	25	54
Користуюсь чернеткою	61	90
Роблю спочатку письмові, а потім усні завдання	16	86
Обов'язково перевіряю виконану роботу	40	56
Якщо є труднощі, як ти їх долаєш?		
• Звертаюсь до друзів	2	1
• Звертаюсь до батьків	80	65
• Перечитую підручник, пригадую класну роботу	18	31
• Звертаюсь до вчителя на наступному уроці	7	5
Скільки часу, як правило, виконуєш уроки?	Від 45 хв до 2 год 52 хв	Від 1 год до 3 год

Аналіз кількісних даних дає змогу зробити висновок про те, що правильний режим самостійного навчання вдома у багатьох учнів ще не сформований, майже половина опитаних не вважають обов'язковим вдаватися до самоконтролю виконаної роботи.

Більшість учнів 3—4-х класів звертаються за допомогою до батьків, що засвідчує або надто складний і великий обсяг домашніх завдань, або звичку покладатися на підказку дорослих, а не на самостійні зусилля. Трапляється і таке, що батьки самі змушують дітей виконувати окремі домашні завдання тільки під їхнім наглядом.

Це підтверджує низький відсоток тих учнів, які самі шукають засоби виконання складних завдань, звертаючись до підручника або аналізу класної роботи. Великою є відмінність у відповідях учнів щодо часу, який вони витрачають на виконання домашніх завдань. Очевидно, що крім ста-

ранності й природної повільності деяких дітей, на тривалість роботи помітно впливає недостатній рівень розвитку самоорганізації і самоконтролю. Можна припустити, що окремі вчителі не приділяють належної уваги тому, чи добре підготовлені діти до самостійного виконання роботи, яких зусиль, часу потребуватиме якісна підготовка всіх домашніх завдань. Спостерігаючи уроки, ми помітили, що диференціація домашніх завдань, навіть у 3—4-х класах, майже не використовується, хоча до цієї методики вчителі ставляться загалом позитивно.

§ 2.4. Сформованість в учнів загальнонавчальних умінь

Ці уміння характеризують діяльнісний компонент уміння вчитися молодших школярів, адже забезпечують організацію розгорнутої повноцінної навчальної діяльності. Загальнонавчальні уміння тісно взаємопов'язані, їх використання ґрунтується на розвинених розумових діях: аналізі, порівнянні, узагальненні, доведенні (Г. С. Костюк, О. І. Раєв, О. В. Скрипченко, С. Д. Максименко та ін.). Тому ми вважаємо достатньо інформативним щодо вивчення цієї проблеми аналіз стану сформованості лише окремих загальнонавчальних умінь.

Так, серед навчально-організаційних умінь об'єктом вивчення було *уміння учнів планувати свою навчальну роботу*, яке має регулятивну функцію, спонукає до самоконтролю. Як відомо, протягом початкового навчання діти виконують різні завдання на складання плану: переказу твору, розв'язування задачі, проведення спостереження, виконання композиції, аплікації, здійснення проекту тощо. Це уміння є універсальною характеристикою послідовної, впорядкованої за етапами, тривалістю й змістом навчальної роботи школяра.

До найпоширеніших у початковій школі належить завдання скласти план прочитаного твору. У дослідженні ми вивчали сформованість в учнів 2-х класів уміння відтворювати послідовність подій, а у 3-му — класі уміння спланувати переказ твору, який вони читали за підручником на уроці.

Другокласникам пропонувалася робота за казкою Миколи Трублаїні «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку». Інструкція до виконання завдання:

- Діти, ви прочитали казку Миколи Трублаїні «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку». Сподобалась вам казка? У якій послідовності у казці відбувались події? Уявіть, що ви хочете її коротко розказати своїм друзям або рідним. Поміркуйте у якій послідовності це краще зробити.

- Як ти почнеш розповідати?
- Про що треба розповісти потім?
- Як ти завершиш розповідь?

Ці питання було записано на дошці; дітям запропоновано пригадати зміст твору (проглянути текст, малюнки), а потім згорнути підручник.

Спостереження за відповідями другокласників показують, що частина дітей залишалася пасивною, не виявляла бажання міркувати вголос. Інші учні починали детально розповідати початок твору, забуваючи, що було далі, частина учнів прагнула відтворити репліки дійових осіб. І лише близько 28 % дітей чітко визначили послідовність описаних у казці подій. Це, очевидно, пов'язано з тим, що операційна характеристика виконання запропонованого завдання не є звичним об'єктом аналізу, тому дітям легше відтворити відомий зміст твору, ніж розповісти про спосіб дій, осмислити послідовність, дотримуючись узгодження часового і смислового аналізу подій, вчинків, персонажів. Водночас, коли учням було запропоновано коротко розповісти зміст казки з опорою на малюнки, що є у підручнику (їх чотири), майже 75 % дітей охоче і правильно виконали це завдання. Це відомий спосіб аналізу твору у взаємозв'язку слова і наочності. Необхідність зорової опори для дітей молодшого шкільного віку у відтворенні послідовності подій, виокремлення зв'язків між ними свого часу була встановлена в дослідженнях Л. В. Занкова.

У третьому класі учні виконували завдання на складання плану для переказу української народної казки «Кирило Кожум'яка», яку опрацювали на попередньому уроці. Для відповідей були характерні інші особливості. Маємо на увазі значне збільшення кількості відповідей, у яких об'єктом міркування стає саме спосіб дій. Наприклад, Вікторія (ліцей «Поділ», м. Київ) міркує таким чином: «Якби я розповідала казку своїй сестричці, то спочатку я б сказала про те, як розпочинається казка: де це було, чому князівна попала до змія. Потім іде основна частина. Треба розказати, як вона зуміла передати вісточку князю, як діти умовили Кирила Кожум'яку битися. Завершу розповідь тим, як Кирило переміг змія. Це буде вся казка». Заслухавши кілька відповідей, вчитель зауважує, що відповідаючи на запитання, треба сказати лише про головне. Цікава деталь, частина дітей реагує на це так: розповідають початок і кінцівку твору, оминаючи основну частину. Після опрацювання змісту третьокласники виконували вдома завдання — підготуватися до стислого переказу казки. Для цього треба було скласти такий план казки, щоб у ньому відображалися зачин, основна частина й кінцівка твору.

У цьому самому класі ми спостерігали, як учні третього класу відтворюють послідовність своїх дій під час розв'язування задач. Зазвичай діти чітко фіксують послідовність дій, пов'язану із зовнішніми орієнтирами:

«прочитаю умову в підручнику, запишу до зошита, розв'яжу на чернетці, перепису в зошит». Внутрішні розумові дії дітям важко вивести у зовнішню мовленнєву форму, що засвідчує необхідність спеціального навчання переведення внутрішнього плану дій у зовнішній мовленнєвий акт.

Для успішної навчальної діяльності учням необхідно володіти усіма загальнонавчальними уміннями, основою яких є *аналіз і синтез*.

Уміння аналізувати виявляться у навчальній діяльності багатопланово. Зупинимось на формуванні пізнавальних запитань, які засвідчують рівень розуміння учнями об'єкта аналізу, зокрема тексту. «Специфіка розуміння тексту в кінцевому підсумку виявляється саме в розв'язуванні певних, нехай дуже своєрідних, задач або проблемних ситуацій, які містяться у ньому, у знаходженні відповідей на запитання, які текст викликає у читача»³².

Такий рівень розуміння можливий, якщо в тексті не викладаються «готові знання», в описі подій, ситуації немає готової оцінки, а є можливість самостійного обмірковування та розуміння пізнавальної задачі. У змісті підручників «Читанка» для 2—3-х класів (видання 2010 р.) оповідання Василя Сухомлинського, Всеволода Нестайка, Віктора Кави, казки Юрія Яриша, Олександра Зими, на нашу думку, відповідають ознакам тексту, в якому міститься морально-етична проблема.

Ми запропонували другокласникам поставити свої запитання до оповідання В. Нестайка «Руденький», а учням 3-го класу — до оповідання В. Сухомлинського «Сергійкова квітка».

Проаналізуємо якість і кількість запитань учнів (табл. 2.6). З віком помітною стає тенденція збільшення здатності дітей формулювати питання щодо «прихованого змісту», відповідь на які передбачає розв'язання проблемної задачі. Наприклад, до оповідання «Сергійкова квітка» з-поміж інших третьокласники запитували про таке: «Чому у Сергійка вийшов найкращий подарунок?», «Чи всі хлопчики зрозуміли красу квітки?», «Про що потім говорили друзі?». Пошук відповідей на такі запитання потребує складної аналітико-синтетичної діяльності, передбачаючи взаємопов'язане використання розумових умінь: аналіз, порівняння, виокремлення головного. Водночас чимало дітей ставили репродуктивні запитання, які стосувалися відтворення описаних у тексті деталей сюжету. Наприклад, «Де сиділи хлопчики?», «Який був ніжик?», «Який був соловейко?», «Де стояв Сергійко?», «Що сказав Петро?», «Скільки було хлопців?», «Чим хвалився Максим?».

³² Добраев Л. П. Смысловая структура текста і проблемы его понимания. / Л. П. Добраев ; под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — С. 9.

Аналіз пізнавальних запитань учнів до художнього тексту, %

Класи	Характер запитань			
	Відтворення змісту	З'ясування значення слів і виразів	Проблемні запитання	Смисловий і структурний аналіз
II	54	18	2	47
III	36	14	4	58

Щоб перевірити сформованість в учнів 3—4-х класів уміння смислового аналізу науково-художніх текстів, їм було запропоновано прочитати незнайоме оповідання «*Колиска серед снігу*» *Анатолія Давидова* і запитати до нього по два запитання. Інструкція щодо обмеження кількості запитань, на наш погляд, сприяла зосередженню уваги на суттєвих ознаках тексту, що допомогло з'ясувати рівень розуміння учнями прочитаного.

Аналіз змісту запитань учнів за критеріями продуктивності дає змогу вирізнити серед них три групи:

- запитання на відтворення фактичного змісту оповідання (Коли відбувалась ця подія? Де висіла колиска? Якою була колиска? Як називали клестів?);
- запитання на уточнення значення окремих слів, висловів, зв'язків між поняттями (Чому лютий так назвали? Чому в лісі тихо? Що це за батарея опалення? Чому чути довкола трісь-трісь? Чому їх назвали шишкарями?);
- запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (Чому вони народжують пташенят узимку? Чому вони роблять таке гніздечко? Чому вони не бояться холоду?).

Запитання усіх зазначених груп ставлять учні як третіх, так і четвертих класів. Різниця у кількості продуктивних запитань між класами не дуже помітна, хоч учні четвертих класів запитань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків в цілому поставили на 8—10 % більше, ніж учні третіх класів. Це свідчить про те, що з віком це уміння під впливом навчання удосконалюється, але дуже повільно навіть у тих класах, де працюють сумлінні професійні вчителі.

Щоб визначити головне, узагальнити суттєве, учням необхідно добре володіти *умінням порівнювати*. Його пізнавальна сутність, як відомо, полягає у встановленні ознак подібності й відмінності між певними предметами, явищами, поняттям тощо. У процесі *зіставлення* порівняння спрямоване на вирізнення суттєвих якостей, ознак спільних для ряду об'єктів. Під час *протиставлення* порівняння спрямоване на з'ясування відмінного. За ступенем повноти розрізняють повне й часткове порівнян-

ня. Перше вимагає встановлення як подібного, схожого, так і відмінного, а за друге — тільки подібне або тільки відмінне. Порівняння можливе за однією ознакою, що вказується, або за кількома ознаками, які треба визначити самостійно. Ці ознаки можуть бути конкретними й абстрактними, наочними й уявлюваними.

Усі зазначені види порівняння цілком доступні учням початкових, переважно 3—4-х, класів (І. М. Кязімов, А. І. Румянцева, Г. І. Кагальняк, О. Я. Савченко та ін.).

Учні початкових класів працюючи за підручниками, робочими зошитами, виконують чимало завдань на порівняння різноманітних об'єктів, які сприяють глибшому розумінню засвоюваного матеріалу. У процесі дослідження ми запропонували учням 3—4-х класів порівняти явища природи. Зокрема, дітям було запропоновано написати відповіді на запитання:

Чим схожі сніг і дощ? _____

Чим відрізняються сніг і дощ? _____

Наведемо типові відповіді учнів 3-го класу, не змінюючи стилю (табл. 2.7). На нашу думку, відповіді на це завдання засвідчують і якість природознавчих знань учнів, адже зазначені явища є об'єктом вивчення на уроках природознавства впродовж усіх початкових класів. Наприклад, уже у 2-му класі діти ознайомлюються з утворенням хмар і випаданням дощу, кругообігом води, зміною стану води при замерзанні, спостерігають за формою сніжинок тощо. У 3-му класі учні пояснюють перебування води у трьох станах як основну умову існування життя на Землі та ін.

Таблиця 2.7

Порівняння учнями 3-го класу природних явищ (сніг і дощ)

Чим схожі	Чим відрізняються
<ul style="list-style-type: none"> • Це опади, вони мокрі, з води. • Вони мокрі, падають з неба, маленькі. • Створені з води. • Хмарами, вони мокрі, холодні, сніг та дощ ідуть зимою, слизькі, зроблені із води. • Складаються із води. • Водою, падають з неба. • Кольором. • Якщо сніг розтане, то буде вода. • Кожна краплина або сніжинка маленька, і дощ, і сніг йдуть. • Це вода, і вони йдуть із хмари. • Тим, що вони холодні, складаються з води і бувають зимою. 	<ul style="list-style-type: none"> • Формами, тим що сніг іде взимку, а дощ іде влітку та осінню. • Вони падають в різні пори року, дощ не липиться, а сніг липиться. • Сніг холодний, а дощ — це крапля. Крапля прозора. А сніг непрозорий. • Сніг щипає за щоки. А дощ мочить тіло. • За годинами, за порами року. • Сніг зроблений із замороженої води, а дощ із брудної води. • Сніг білий, він липиться, і коли його береш, він починає потроху розтавати, а дощ прозорий, він не має форми, і якщо зловити краплину то вона вислизне у тебе з рук.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Вони холодні, вологі, падають з хмар. • Що коли сніг тане, він перетворюється на ту ж воду. • Обидві зроблені з води. • Падають з неба, і вони створені природою. • Сніг і дощ частіше йдуть зимою. • Вони схожі тим, що однакові. Однаково падають, сніг і дощ холодний. • Сніг і дощ — явища природи. • Однаково падають з однакових хмар. • Сніг — це замерзла вода. Вони обидва холодні та грязні, отруйні для людей, зволожують землю щоб вона далі була родючою. • Вони зроблені з брудної води | <ul style="list-style-type: none"> • Сніг падає, як горох, а дощ маленькими краплинами. • Від дощу залишається калюжі, а від снігу снігові замети. • Дощ робить калюжі, а сніг робить кучугури снігу. • Різні за формою, коли дощ іде, утворюються калюжі. Дощ може йти осінню, весною, літом. А сніг тільки взимку. Сніг — сніжинки, а дощ — краплинки. • Різні за формою. • Дощ мокрий, а сніг холодний. • Сніг — заморожена вода, а дощ — це звичайна рідина. • Дощ є у всіх порах року, а сніг — ні. • Назвами і тим, що дощ тече і капає, а сніг заморожений. • Сніжинка має форму, а краплинка не має. • Сніг можна розтопити, а дощ ні. • Сніг летить кружляючи, а дощ різко. • Сніг холодний, а дощ теплий. Сніг не піде влітку, а дощ взимку. • У сніжинки форма красива, а дощ — крапля. • Сніг помаленьку падає, а дощ швидко |
|--|---|

За нашою оцінкою, одержані відповіді засвідчують, що майже 65 % дітей не зуміли повно й правильно виявити свої знання щодо цих явищ у ситуації розв'язання пізнавального завдання. Частина опитаних третьокласників обмежувалась однією — двома ознаками зовнішнього характеру (*дощ і сніг часто йдуть зимою: сніг падає як горох, а дощ — маленькими краплинками; сніг щипає за щоки, а дощ мочить тіло; дощ робить калюжі, а сніг робить кучугури*); деякі діти не розрізняють поняття «однакове» і «схоже», дають помилкові відповіді.

Аналіз відповідей показує, що досить поширеними з-поміж них є такі, у яких відображено життєві спостереження дітей, а не наукові знання, набуті на уроці природознавства. Наприклад, «вони схожі тим, що однакові, однаково падають; сніг і дощ холодний; дощ є у всіх порах року, а сніг — ні; сніг — сніжинки, а дощ — краплинки».

Звідси можна зробити висновок, що уміння учнів порівнювати за умов некерованого розвитку вдосконалюється дуже повільно й недостатньо пов'язане з предметними знаннями. Зауважимо, що відмінності між від-

повідями учнів третіх і четвертих класів менш помітні, ніж різниця між класами, які ведуть різні учителі.

У процесі констатувального експерименту важливим джерелом знань щодо сформованості у дітей уміння вчитися були бесіди з учителями цих класів і аналіз їхніх відповідей на запитання анкети (див додаток 1). Метою вивчення цих матеріалів було одержання відомостей, які стосуються різних характеристик навчальних можливостей кожного учня 3—4-х класів. Зокрема, про мотиваційно-ціннісне ставлення до навчання, особистісні якості учня (ініціативність, пізнавальна активність, самостійність, уміння працювати в групі, зосередженість у роботі); розвиток загальнонавчальних умінь; здатність до творчої праці.

Словесні характеристики учителів індивідуальних особливостей учнів потім розподілялися за чотирма рівнями (високий, достатній, середній, низький), що давало можливість здійснити типізацію відповідей.

Одержаний матеріал, з нашого погляду, є інформативним і різнобічним. З допомогою вчителя можна було скласти узагальнений портрет як окремого учня, так і класу в цілому. Ці дані ми зіставили з рівнями предметних навчальних досягнень кожного учня з української мови, читання, математики. Використана методика була позитивно сприйнята вчителями експериментальних класів. Наведемо відгук вчителя-методиста С. І. Махині (4а клас ЗНЗ № 1 м. Українка, Київська обл.): «Діагностична карта допомогла вчителям краще зрозуміти індивідуальні відмінності кожного учня, його ставлення до навчання, володіння розумовими операціями. Особливо цікаво було аналізувати відомості про виконання домашніх завдань.

Несподівано з'ясувалось те, що не всі діти змогли зіставити за суттєвими ознаками поняття «сніг» і «дощ». Частина дітей не змогли правильно встановити причину і наслідок в оповіданні «Колиска серед снігу». Тому такі методики показують нам, що треба постійно застосовувати систему розвивальних завдань, щоб діти вміли мислити і вчитися. Це треба, безумовно, робити з першого класу і на всіх уроках».

Висновки

Узагальнення результатів виконання учнями завдань, наших спостережень і анкетування вчителів дає можливість визначити, що для більшості молодших школярів характерне позитивне ставлення до навчання, яке зберігається впродовж усього періоду початкової школи. Але у значної частини дітей спостерігається неузгодженість високого рівня мотивації (*вчуся, бо щодня дізнаюся щось нове, мені на*

уроках цікаво) зі значно нижчими показникам, які характеризують сформованість діяльнісного компонента (уміння порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо). Висока самооцінка у частини дітей не збігається з їхніми реальними навчальними досягненнями з мови і математики, зокрема за оцінками першого семестру.

Ядром ключової компетентності уміння вчитися у початкових класах є комплекс загальнонавчальних умінь і навичок, визначених програмою, тому, зважаючи на результати констатувального етапу експеримента, ми спрогнозували зміст формувального експерименту. З метою експертної оцінки його зміст було надано для ознайомлення вчителям-методистам. Загалом він був позитивно оцінений вчителями початкових класів як орієнтир для розроблення нами ефективної методики подальшого розвитку загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

Отже можна зробити такі висновки.

Уміння вчитись належить у початковій школі до пріоритетних, оскільки навчання стає провідною діяльністю, що потребує спеціального формування, як і предметні знання. У розділі на підставі сучасної джерельної бази охарактеризовано сутність і структуру уміння вчитися у взаємозв'язку зі структурою навчальної діяльності.

Компонентами ключової компетентності уміння вчитися визначено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивно-корекційний. Відповідно спрогнозовано перелік вимог до випускника початкової школи, який має володіти цим умінням.

Визначено стан досліджуваної проблеми у педагогічному досвіді на підставі аналізу вимог до формування цього уміння у державних стандартах, навчальних програмах, підручниках, виданих у 2006—2010 рр., узагальнено проведені спостереження й досвід учителів.

Діагностика сформованості в учнів загальнонавчальних умінь передбачала вивчення сформованості мотивів самостійного учіння, самоорганізацію під час виконання домашніх завдань та ін. Одержані матеріали дали змогу виокремити характеристики, які виявляють розуміння учнями 3—4-х класів сутності поняття *уміння вчитися*, співвіднести оцінки вчителів із учнівськими досягненнями, визначити позитивні чинники, які впливають на формування в учнів уміння вчитися як ключової компетентності.

Результати вивчення стану сформованості у молодших школярів ключової компетентності уміння вчитися, оцінювання вчителями якості рівнів цього уміння в учнів як пріоритетного у початковій школі підтверджують актуальність досліджуваної проблеми і гостру потребу у створенні ефективного дидактико-методичного ресурсу його впровадження в умовах масової початкової школи.

РОЗДІЛ 3

Формування мотиваційного і діяльнісного компонентів уміння вчитися як ключової компетентності

§ 3.1. Формування у молодших школярів мотиваційного компонента уміння вчитися

Цей компонент вважаємо базовим не лише для становлення молодшого школяра як суб'єкта учіння, а й розвитку його особистості загалом. Це зумовлено кількома обставинами. Серед них найважливіша роль належить зростанню особистого фактора в учінні, тискові на дітей перевантаження навчальних програм, впровадженню інтенсивних технологій в умовах недостатньої уваги до здоров'язбережувальної функції навчання. Фізіологічна і психологічна ціна високих навчальних результатів у значної частини дітей виявляється у підвищенні тривожності, ослабленні здоров'я, зниженні рівня позитивного ставлення до школи.

Тому мотиваційне забезпечення учіння залишається складною проблемою, яка потребує від учителя системної неперервної роботи: глибокого знання дітей, володіння педагогічною діагностикою, створення емоційно комфортного середовища; збагачення мислення інтелектуальними почуттями, справедливого оцінювання тощо.

Мотив — вияв потреби людини, що спонукає її до активної діяльності, є відповіддю на те, заради чого вона відбувається. Мотиви цілеспрямовують, організовують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є *зовнішніми*. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення до школи, допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняття його цілей, прагнення бути дорослими, мати шкільні речі тощо. *Внутрішні мотиви* пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння, його результатами. Внутрішня мотивація учіння в молодших школярів нестійка, їхній інтерес виявляється переважно до процесу. Вольові зусилля до подолання інтелектуальних труднощів, наполегливість у досягненні навчальної мети властиві молодшим учням залежно від ситуації. Наприклад, якщо є цікаве завдання, під час участі у змаганні, є підтримка вчителя, товариша тощо.

«Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна її цілям, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти»³³.

³³ Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К., 1989. — С. 419.

Мотиви учіння в кожній дитині глибоко індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох подій — «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі.

Живильні сили для всього дерева йдуть насамперед від емоційного благополуччя маленького школяра, від того, як його зустрічає школа і як ставиться до нього перший учитель.

Підкреслимо, що у самостійному учінні дитини взаємодіють дві рушійні сили — мотиви пізнавального інтересу (допитливості, цікавості) і мотиви обов'язку, які рідко перебувають у гармонійній взаємодії. Щоб зблизити їх, щоб «хочу» і «треба» підсилювали одне одного, доведено потребу в розвитку у школярів емоційно-ціннісного складника учіння. «Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає легкою, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше... Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу — це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення»³⁴.

У формуванні мотивації особливо важливий індивідуальний підхід — через велику відмінність спонукальних потреб, які рухають пізнавальними процесами й емоціями молодших школярів. Ці відмінності виразно спостерігаються вже під час адаптаційного періоду. Відомо, що у малюків, які вступають до школи, ставлення до навчання дуже відрізняється: один почав читати ще в п'ять років, для іншого — книжка лише іграшка; один нетерпляче чекає першого вересня, а другий, як злякане пташеня, тримається за мамину руку. Щоб орієнтуватися в цій різноманітності необхідно вдаватися до педагогічної діагностики. Поряд із рекомендованими методиками³⁵, досвідчений вчитель користується з цією метою безвідмовними інструментами — умінням спостерігати, створювати ситуації, що потребують саморегуляції поведінки дитини, спонукають до висловлювань, виявлення почуттів, проводить бесіди з батьками тощо. Досвід, помножений на чуйне ставлення до дитини, робить багатьох учителів гарними діагностами, допомагає розібратися в мотивах, які характеризують дії тих чи інших дітей, бачити «зону їх найближчого розвитку», тобто «проекувати» розвиток особистості дитини як суб'єкта учіння.

Дані констатувального експерименту, аналіз психологічних і педагогічних досліджень дають змогу виявити як сприятливі, так і несприят-

³⁴ Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. — Т. 3. — С. 46

³⁵ Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. — 431 с.

ливій передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння.

Серед сприятливих назвемо те, що в більшості дітей 6—9 років переважають позитивне ставлення до школи, довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, що все знає і має велику владу; готовність сприймати й наслідувати, гостра потреба в нових враженнях, природна допитливість. Водночас інтерес до навчання в дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало першокласників тривалий час цікавляться зовнішніми виявами шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра; багато дітей з готовністю беруть участь у наслідувальних діях, проте, коли треба щось робити самостійно, чекають на підказку вчителя, нервують, охоче працюють на уроці лише тоді, коли впевнені в успіху (Н. М. Бібік, В. В. Сосідко, С. Л. Коробко).

Вивчення мотивації учнів конкретного класу дає можливість учителю виявити її реальний рівень і можливі перспективи, зони найбільшого розвитку мотивації учня і класу в цілому; розкрити потенційні резерви формування позитивного ставлення до самостійного учіння. При цьому важливо, щоб учень порівнювався не з іншими дітьми класу, а із самим собою, щоб він бачив свій рух. Необхідно впливати на дитину з позиції оптимістичного прогнозування, а саме, щоб через зовні невеликий успіх учень відчув потребу працювати далі краще. Це стосується не лише невстигаючих або лінивих, а й цілком успішних і активних дітей.

Отже, передусім треба з'ясувати реальну картину з мотивацією учнів конкретного класу, яка опосередковано виявляє стан розвитку пізнавальної та емоційної сфер дитини.

Шляхом анкетування, спостереження та індивідуальних бесід у процесі дослідження з'ясовано типові та індивідуальні особливості молодших школярів стосовно мотивації навчальної діяльності.

У звичайному класі можна виявити щонайменше *п'ять груп* дітей з різним ставленням до навчальної діяльності. Як правило, майже половина учнів — *добрі виконавці*, які з готовністю сприймають те, що говорить і показує вчитель, їхня постійна навчальна настанова — уважно слухати й виконувати всі вказівки незалежно від змісту діяльності. Ці діти на уроці сумлінні й старанні, але здебільшого безініціативні. У завданнях на вибір вони, як правило, не ризикують. Провідний мотив їхньої навчальної діяльності — опосередкований інтерес: прагнення порадувати батьків, завоювати авторитет у класі, заслужити похвалу вчителя. Отже, засвоєння навчального матеріалу для них є засобом досягнення іншої мети, яка виходить, власне, за межі самостійного учіння.

Вже у першому класі вирізняються діти з інтелектуальною ініціативою (термін Д. Б. Богоявленської) — з яскраво вираженим бажанням виявити ставлення до всього, що відбувається на уроці, «поламати голову» над складним завданням. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, все їм треба помацати, перевірити, дослідити. Ці діти жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичайне; рішення, як правило, приходять їм у голову швидко, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває шість — сім таких учнів.

Серед позитивно налаштованих на навчання учнів є діти, які інакше виявляють своє ставлення до напруженої навчальної діяльності. Зовні вони не дуже активні, і розум у них не такий швидкий, але вони майже весь час перебувають у стані розумового напруження; несподівано для всіх оригінально розв'язують задачі, придумують цікаві загадки, вдало добирають слова, уміють знайти аналогію в житті до вивченого. Хоча за зовнішнім ставленням до навчальної діяльності вони помітно відрізняються від попереднього типу, але за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу.

Адже головне, що властиве тим і другим — інтерес до нового, потреба розібратися в ньому, засвоїти. Такі діти прагнуть самостійності і не бояться помилитися; процес виконання роботи їх цікавить більше, ніж оцінки. Зауважимо, що в «доброго виконавця» і в «інтелектуального лідера» можуть бути однакові бали за навчання, однак це не означає, що вплив учіння на розвиток особистості кожного з них теж однаковий.

Серед молодших школярів є невелика група дітей (приблизно чотири — п'ять у класі), які майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне завдання. Це по-різному виявляється на уроці. Один охоче слухає, жестами, мімікою показує, як «напружено» думає, піднімає щоразу руку. Наприклад, Юрко — другокласник, приємний, слухняний хлопчик. Якщо багато дітей тягнеться відповідати, він так само завзято трясє рукою. Учителька викликає Юрка, той підхоплюється, мовчить і сідає або каже, що забув. Ним керує не пізнавальний мотив, а прагнення бути таким, як усі.

* * *

Спитайте мене! — руку вгору тягну.

Спитали, —

Чомусь я стою і мовчу.

Мовчу і хвилююсь і крейду товчу...

Кудись утікають від мене слова,

та вгору сама потягнулась рука.

— Я знаю, я знаю, із чого почати!

спитайте мене вже не буду мовчати!

Володимир Орлов

Майже в кожному класі є кілька дітей, які засмучуються, коли розуміють, що їм робота не під силу, хочуть зробитися непомітними. Для них головне, щоб учитель їх не займав, щоб урок закінчився якнайшвидше. Серед них є такі діти, які вже не соромляться показувати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки надовго не засмучують. Причини цього різні: незрілість дитини, слабка підготовка, глибока занедбаність у сім'ї. Цих дітей об'єднує *негативне ставлення до навчання*, бо воно для них потребує значних розумових зусиль. Вони вчаться тому, що цього вимагають дорослі, й на уроці лише «присутні».

Дослідження психологів (С. М. Мухіна, О. В. Проскура, С. Л. Коробко, Н. В. Гавриш, Н. Н. Зубалій, О. Л. Кононко та ін.) свідчать, що на початку навчального року більшість шестирічних учнів надає перевагу дошкільним видам діяльності. У дітей з різним рівнем розвитку й дошкільної підготовки ставлення до навчання дуже різниться. Загалом розвиток їхньої мотивації протягом перших місяців проходить кілька етапів: спочатку несвідоме і нестійке ставлення до навчання поступово (за сприятливих умов) стає довільним і цілеспрямованим.

У молодших учнів протягом чотирьох років навчання є великі резерви для розвитку більш зрілої мотивації, руху сходинками мотиваційного зростання. Наприклад, «присутніх» можна поступово вивести на рівень «добрих виконавців». Для цього слід запроваджувати системний підхід до створення передумов виховання у всіх дітей позитивних рис характеру: сумлінності, організованості, вольових якостей у досягненні успішного результату.

Із викладеного випливає, що, працюючи з різними групами дітей стосовно формування мотивації учіння, необхідно до кожної ставити різні розвивальні й виховні цілі. *Найбільш значущою для самостійно навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою, внутрішніми прагненнями, пізнавальними інтересами учнів.* Її сила — в зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього.

Як сонце потрібне всьому живому, так і для розвитку мотивації до учіння потрібні *стимульовальне середовище і цілеспрямований позитивний вплив через систему педагогічних прийомів.* Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які працюють на мотиваційний компонент уроку й навчального процесу в цілому.

Чим більше оновлюється початкова школа, тим очевиднішою стає безперспективність опори лише на почуття обов'язку або на оцінку — бал у вихованні мотивації до самостійного учіння. Надмірне, невміле їх вико-

ристання зумовлює, як правило, протилежні дії учнів, відчуження від самотійного мислення, зниження пізнавального інтересу.

Щоб розширити й спрямувати мотиваційні стимули учіння важливо знати, що є рушійною силою в ньому для конкретних дітей. Тому мотиви, які визначають їхнє ставлення до навчання, різноманітні за змістом, тривалістю дії, силою впливу.

Навчання молодших школярів полімотивоване, тобто дитиною керують, залежно від попереднього досвіду і ситуації, різні мотиви, але серед них є пріоритетні для певного віку, конкретного учня. Саме на них і треба впливати. Щоб цей вплив був цілісним і конструктивним, слід подбати про відповідну організацію навчальної праці учнів на уроці й удома. Важлива роль належить створенню сприятливого освітнього середовища у класі, школі, вдома.

Звернемо увагу на послідовність розвитку позитивної мотивації учіння.

Спочатку в молодших учнів (особливо в першокласників) переважає інтерес до зовнішнього аспекту навчання, до нової позиції учня, нових форм спілкування. Потім з'являється й закріплюється мотив досягнення результату навчальної праці. І лише з часом, за належних умов, виникає інтерес до самого процесу учіння, способів пізнавальної діяльності. Для оволодіння молодшими школярами умінням самотійно вчитися найціннішою є мотивація, зумовлена пізнавальними потребами, пізнавальним інтересом до способів пізнання.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що *для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів необхідно організовувати навчальний процес відповідно до комплексу дидактичних умов:*

- формування в учнів ціннісних орієнтирів позитивного ставлення до навчальної діяльності;
- гуманне ставлення до всіх учнів незалежно від їхніх успіхів; підтримка їхньої здатності самотійно думати і діяти;
- формування суб'єктно-суб'єктної позиції учня;
- збагачення змісту навчання особистісно орієнтованим, емоційним матеріалом, а методики проблемно-дослідницькими завданнями;
- використання різних способів педагогічної підтримки, прогнозування ситуацій, коли вона особливо потрібна дітям;
- створення сприятливого навчально-розвивального середовища;
- використання різноманітних організаційних форм навчальної взаємодії;

- збагачення пізнавальних процесів інтелектуальними почуттями учнів;
- формування допитливості, пізнавального інтересу; дослідницької позиції;
- стимулювання дітей до самооцінки; безбального змістового оцінювання;
- виховання відповідального ставлення до процесу й результату навчальної праці, зміцнення почуття обов'язку, волі.

Реалізація кожної з цих умов потребує тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Насамперед слід відмовитись від очікувань швидких змін у мотивації до учіння учнів з різними навчальними можливостями і потребами. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною й не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу (скажімо дидактичних ігор, безбального оцінювання тощо).

Стосовно формування мотивації до самостійного учіння таке спрощення зумовлює поспішні висновки: наприклад, не вивчив учень вірша — лінивий; ніяк не запам'ятає правило — не хоче вчитися; не виконує швидко вказівок учителя — просто уперта дитина. Бажання вчителя «розкласти по полицках» учнів на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину. Особливо сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань: «Добивайтеся того, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле — щоб перед ними постало питання, — писав В. О. Сухомлинський. — Якщо вам удалось цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати³⁶».

У формуванні в учнів позитивного ставлення до навчання потрібно вдумливо й повною мірою реалізувати *мотиваційну функцію підручника*. Це передбачає використання:

- засобів формування в учнів інтелектуальних почуттів, позитивних мотивів навчання. стимулювання пізнавальних потреб та інтересів;
- змістового забезпечення емоційності навчання (емоційна насиченість змісту навчального матеріалу, добір інформації з погляду її значущості для молодших школярів, цікаві пізнавальні матеріали);
- процесуального забезпечення мотиваційної функції змісту й методичного апарату підручника (завдання на аналіз мотива-

³⁶ Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. — Т. 2. — С. 454.

ційної сфери дійових осіб твору, автора, вкладених почуттів; організація засобами підручника навчальної діяльності школярів; індивідуальні та групові форми роботи; ігрові ситуації, драматизації тощо; формулювання пізнавальних запитань; заохочення учнів до висловлювання власної думки)³⁷.

У навчальній діяльності для самостійного досягнення результату потрібна особлива зосередженість розумових і вольових зусиль. Це відбувається, коли діяльність учня цілеспрямована, коли він усвідомлює і «приймає» мету, а не йде лише у «фарватері цілі, яку намічає вчитель» (Г. І. Щукіна)

Серед пізнавальних мотивів керованим і найзначнішим є *пізнавальний інтерес*, який виникає й зміцнюється в ситуації пошуку нових знань, інтелектуальної напруги, самостійної діяльності. Тому якщо перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання тільки повідомляються й закріплюються, активність згортається, інтерес згасає.

Основою успішного мотиваційного розвитку молодших школярів з різними навчальними досягненнями є гуманізація навчальної взаємодії, яка сприяє суб'єктності навчання, коли молодший учень реально може виявити здатність до самостійного учіння.

Які актуальні потреби дитини має задовольняти навчальна діяльність?

Насамперед — *в особистому контакті з учителем на уроці (прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій), відчувати своє право висловлюватися, ставити запитання, мати власну думку.*

Характерна риса поведінки молодших учнів з учителем — їхня «демократичність», мимовільність реакцій. Дитині, особливо першокласникові, дуже хочеться, щоб учитель особисто їй приділяв увагу на уроці; звертався, називаючи на ім'я, а не на прізвище; якимось вирізняв голосом, поглядом, жестом. Нерідко молодші діти прагнуть різними способами привернути до себе увагу вчителя, що для них особистісно важливо.

Для мотивації навчання молодших школярів важливим стимулом є *розподіл уваги вчителя між учнями на уроці.* Рівномірно розподілити увагу на одному уроці об'єктивно неможливо, але в межах робочого дня (впродовж усіх уроків) треба прагнути, щоб жодна дитина не залишилася поза контактом з учителем.

Спостереження за роботою вчителів експериментальних класів дає можливість стверджувати про значний ресурс мовленнєвих навчальних контактів з учнями на уроці. Для цього ми радимо варіювати різні види персональних і колективних звернень до учнів, використовувати невербальні знаки уваги.

³⁷ Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи: практичний курс : навч.-метод. посіб. /Я. П. Кодлюк. — Т. : Астон, 2013. — 160 с.

Мотивація навчального спілкування залежить і від швидкості та справедливості реакції вчителя на непередбачувані ситуації поведінки учнів. Не потрібно часто зауважувати дітям, які повільно працюють або відволікаються під час роботи. Доцільно зосередити увагу на позитивному прикладі, звертаючись до всіх, називати й окремих учнів. Скажімо: «Правильно поклали зошит Ігор, Сергійко... А ще хто?»; «Усі, і Михайлик теж почули, як треба перевірити приклад»; «Я заплющила очі, а розплющу, щоб побачити найуважнішого учня». Іноді доцільна опосередкована форма нагадування: «Славко, зроби мені подарунок — не забудь завтра альбом. Оксанко ти почала дуже дрібно писати, а я погану бачу...»

Часто, особливо в перших — других класах, учні вигукують: «Я хочу сказати!», «Спитайте мене», «Я ще не говорив!», «Я хочу до дошки!». Зрозуміло, що вчитель прагне припинити шум, найчастіше вдаючись до заборони. Можливо, доречніше було б застосувати групові та хорові відповіді, щоразу змінюючи форму цієї роботи. Наприклад: «Встаньте, дівчатка, і всі разом прочитайте склади на дошці»; «Встаньте, хлопчики, і скажіть, яка тут відповідь»; «Вийдіть до дошки ті, в кого прізвище на літеру «Т»; «Розпочнуть роботу діти, які народилися взимку» тощо.

Позитивний емоційний фон мовленнєвої поведінки вчителя на уроці створюють невербальні сигнали, які він подає учням, коли виразом очей, рухами засвідчує своє ставлення. Наприклад: «Я тобою цікавлюсь!», «Я хочу, щоб ти все зрозумів!», «Тобі залишилось ще одне зусилля, зроби його», «Зараз я підійду до тебе».

Треба обережно користуватися зауваженнями, цінувати не стільки «класичну» учнівську позу, скільки вміння дитини слухати, зосереджуватися на головному, бо більшість інформації на уроці надходить через органи слуху. Тому *гострота, довільність, чіткість слухового сприймання учнів мають бути об'єктом доброзичливої уваги педагога*.

Водночас бувають ситуації, коли потрібна увага саме до учнівської пози. Зокрема, якщо це безпосередньо впливає на якість роботи (скажімо, під час письма, виконання певних трудових дій, фізичних вправ, малювання). В інших випадках доцільно дозволити дитині сидіти так, як їй зручно.

Гуманні стосунки на будь-якому уроці й поза ними мають *утверджувати людську гідність кожного учня*, здібного і не здібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує право бути мислячою особистістю.

Турбота про емоційне благополуччя дитини аж ніяк не знецінює такі якості самостійного учіння, як *довільність дій учня, зосередженість уваги, вольові зусилля* для досягнення найкращих результатів. Тому на уро-

ці під час засвоєння нового матеріалу є потреба домогтися гостроти уваги учнів. Для цього вчителю доречно використовувати у мовленні логічну паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу, зовнішні опори, що фіксують «маршрут» пояснення.

Отже, у вихованні бажання вчитися головне — у *внутрішньому змісті, тобто у стосунках, які виникають і розвиваються у навчальній діяльності між учителем та учнями. Дуже важливо, щоб розумна вимогливість поєднувалася з неоціненною рисою гуманного вчителя — умінням не пропускати момент, коли дитині особливо потрібні допомога та увага.* Наприклад, оточити увагою учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити, що дитина чимось засмучена, пригорнути, підбадьорити її.

Вчителям не завжди вдається розпізнати психічні стани учнів під час уроку. Проведене анкетування виявило, що найкраще вчителі розрізняють і швидко реагують на такі стани молодших школярів, як зосередженість, старанність у роботі, втома, тривога, страх і радість. Серед тих психічних станів дітей, які вчителі слабо розпізнають, а отже, належно не зважають на них, сумніви, нудьга, сум, образа, натхнення, сором, задоволення, злість.

Від того, наскільки адекватно вчитель розпізнає психічні стани дітей, їхні почуття, залежать своєчасність і відповідність емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, що у свою чергу впливає на мотивацію учіння.

Особливо значущою для молодших школярів є *педагогічна підтримка під час переживання тривоги, хвороби, невпевненості.*

Наприклад, як зустрічають у класі дитину яка прийшла після довгої хвороби. Один учитель говорить; «Як добре, що ти видужав. Ми тебе згадували. На перерві я тебе про все розпитаю...». Тоді й багато дітей підходять до нього розпитують, щось показують. Наприкінці дня вчитель цікавиться: «Як у тебе минув день? Чим тобі допомогти?» На жаль, інколи буває по-іншому: «Ось ти прийшов, і знову одні зауваження. Як тебе не було, то ніхто й не смикав Оленку».

Гуманний учитель поважаючи працю дітей, мотивуючи їхні вольові зусилля, після виконання складного завдання скаже співчутливо й упевнено: «Бачу, діти, нелегко вам було завершити цю роботу. Але спробуємо ще раз поміркувати разом...», «Я певна завтра усі будуть лускати ці приклади, як горіхи», «Вам діти буде важко, але ви все здолаєте». І в жодному разі: «Я вже з вами не маю сил», «Таких дурних дітей я ще не бачила». Тільки так — з вірою в учня і підтримкою його зусиль можна «олюднити», вмотивувати стосунки у навчальному процесі, адже навчання, як підкреслював В. О. Сухомлинський, — не механічна передача знань учителем учневі, а складні моральні відносини.

Абстрактні моральні категорії дитина цього віку усвідомлює через конкретне ставлення до себе вчителя і товаришів. І якщо педагог не знає міри у своїй вимогливості, то малюк вважатиме його несправедливим, у нього знизиться позитивне ставлення до навчання. *Тому досягати мети ніколи не можна за будь-яку ціну й несправедливі вимоги, перетому, залякування дітей тощо.*

Позиція гуманного вчителя — *за зовнішніми ознаками «прочитати» внутрішній стан учнів*, уміти заходити контакт, спрямовувати зусилля не на боротьбу з поганим, а на зміцнення, розширення доброго, розумного, що є в кожній дитині. Саме від довіри і поваги до вчителя — найкоротший шлях до позитивного ставлення учня до навчання загалом.

Неодмінна умова особистісно орієнтованого спілкування вчителя з учнями — *вміння володіти словом*. Точність, доступність, однозначність запитань — дуже важливі, але недостатні характеристики педагогічного мовлення. Без емоціогенного впливу слова не можна створити на уроці сприятливий психологічний клімат, викликати позитивні інтелектуальні почуття: здивування, захоплення, сумнів, очікування нового. Але найголовніше, на нашу думку, враховувати внутрішній стан дитини. Про що б не розмовляв учитель на уроці, він має знаходити найточніше і найсправедливіше слово.

Економно й точно користується словом учитель-майстер: доречно пауза, виразне мовлення, точний жест, яскрава інтонація, гумор. Наприклад, заборона може звучати як вимога, наказ, розпорядження, попередження, вказівка, порада, натяк, рекомендація, осуд, наполягання, повчання докір, пропозиція, рекомендація.

Зіставлення типових ознак авторитарного і особистісно орієнтованого стилів організації навчальної діяльності молодших школярів наведено у табл. 3.1. Якщо учень є лише об'єктом впливу вчителя, це виявляється у його пасивній позиції виконавця. Суб'єктність навчання зорієнтована на ситуації співпраці, діалогу, передбачає самооцінку, рефлексію школярів.

Таблиця 3.1

Типові ознаки різних стилів спілкування вчителів з учнями

Учень — об'єкт	Учень — суб'єкт
<p><i>Вчитель:</i> мету уроку, як правило, повідомляє сам.</p> <p>У процесі пояснення: подає матеріал, проходить тему, озброює знаннями, передає їх; бореться за якість, викорінює помилки, постійно контролює, сам перевіряє й оцінює;</p>	<p><i>Вчитель:</i> до визначення мети уроку залучає учнів; розвиває самостійність, підтримує її емоційно й діяльнісно; створює ситуації успіху; заохочує до діалогу, виявлення особистого ставлення до виконуваної роботи;</p>

надає перевагу фронтальним завданням, не довіряє успіху «слабких» учнів, авансує «сильних», налаштований більше на труднощі та невдачі, ніж на успіхи дітей, часто перериває висловлювання дітей: «Не запитуйте зайвого, я сама скажу...», «Робіть тільки так, як я сказала...», «робіть разом зі мною», «не почну, поки всі не сядуть рівно...»; уникає методик, які передбачають вільне спілкування, робочий шум, зміну середовища класу	пропонує завдання на вибір, заохочує взаємонавчання; виправляє учнів, спираючись на позитивне; уникає гіперопіки; часто використовує групову роботу; формує здатність до рефлексії, зміцнює бажання досягти успіху; залучає до самооцінювання; заохочує рефлексивні судження; активізує життєвий досвід
--	---

Емоціогенним стимулом мотивації учіння молодших школярів є використання на уроках дидактичних казок (лінгвістичних, музичних, математичних). Дидактична казка — поліфункціональний метод, який відповідає особливостям сприймання і світорозуміння молодших учнів. «Через казкові образи в свідомості дитини входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом відбиття думок і почуттів — живої реалії мислення»³⁸.

Підтримує емоційність навчання, образне мислення й мовлення дітей проведення уроків із елементами драматизації, римованих завдань, включення в навчальні діалоги ігрових персонажів, використання технічних засобів.

Якщо у вчителя є програмове забезпечення, відповідні технічні засоби, доречне залучення яскравої, динамічної інформації, яка добре підживлює позитивні емоції навчання дітей усього класу.

Отже, емоційне забарвлення думки виникає під впливом емоційної насиченості змісту навчання, незвичних способів постановки завдань, «емоціогенних» методів що стимулює внутрішню активність дитини. На розвиток особистості зовнішні умови прямо не впливають. У свою чергу, внутрішні чинники не лишаються незмінними під впливом зовнішніх. Завдяки взаємодії сприятливих зовнішніх умов і внутрішньої готовності дитини успішно розвивається її допитливість, поступово формується пізнавальний інтерес, у якому переплітаються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти.

Чуйність, сприйнятливність до краси в дитячі роки є досить глибокими, тому дуже важливо виховувати потребу дітей у красивому, яка багато в чому визначає зміст їхнього духовного життя, гармонію зі світом. Невичерпне джерело такої гармонії — спілкування дітей з

³⁸ Сухомлинський В. О. Проблеми всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. К. : Рад. шк., 1997. — Т. 1.- С. 54.

природою:»Перші уроки мислення мають бути не в класі, не перед класною дошкою, а серед природи», бо краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти»³⁹.

«Я прагнув до того, щоб діти відчули й пережили музику поетичного слова. На лоні природи в ті хвилини, коли діти були зачаровані красою навколишнього світу, я читав їм вірші. Одного разу ми вийшли в поле; перед нами відкрився чудовий вид на став, у глибині якого тріпотіло віддзеркалення верб. Я прочитав дітям рядки з вірша Тараса Шевченка:

*Тихесенько вітер віє,
Степи, лани мріють,
Між ярами над ставами
Верби зеленіють...*

Діти повторювали їх. Вони відчули, що в словосполученні слів, які створюють живий образ, народжується музичне звучання мови, яке не тільки надає слову нового емоційного відтінку, а й відкриває нову красу в навколишньому світі»⁴⁰.

Сприятливий емоційний фон навчання створює використання музики: музичні позивні окремих уроків (наприклад, образотворчого мистецтва, музики, рідної мови, фізкультури), використання музики під час фізкультхвилин, виконання деяких видів самостійних завдань під тихе звучання музики (зокрема ліплення, малювання, опис природного явища, складання творів за уявою). Добре, якщо вчитель може проспівати разом з дітьми на уроці чи то вірш, чи речення тощо. У нашому дослідженні ми рекомендували вчителям використовувати фонову музику з різними функціями: як засіб релаксування, активізації сприймання, заспокійливої й організаційної дії.

Оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів істотно впливає на формування у них ставлення до навчальної діяльності, самооцінку своїх навчальних можливостей.

Педагогічна оцінка за визначенням психолога Б. Г. Ананьєва виконує дві функції: 1) орієнтувальну, що діє на якість розумової роботи, сприяє усвідомленню учнями процесу своєї роботи; 2) стимулювальну, яка впливає на вольову сферу, тобто переживання учнями свого успіху чи невдачі⁴¹.

На зв'язок оцінки з навчальною активністю, самооцінкою, інтересом учнів до навчання наголошено в багатьох дослідженнях В.О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та ін. Водночас оцінка-бал — лише

³⁹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. — Т. 3 — С. 47—48

⁴⁰ Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. — Т. 3 — С. 201.

⁴¹ Див. Ананьєв Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М., 1980. — Т. 2. — С. 13.

один із засобів мотивації, вона не повинна витіснити внутрішніх мотивів, які є більш тривалими і значущими. У початкових класах мають домінувати вмотивовані оцінювальні судження вчителя, які допомагають учневі усвідомити, як *саме він* справився з роботою, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити. *Змістове оцінювання* стимулює дітей до праці, самовдосконалення. Тому в цих висловлюваннях слід передавати схвалення, підтримку в різній словесній формі (справився з роботою, зможеш і надалі добре вчитися), перспективу удосконалення, поради щодо одержання допомоги і т. ін. Спостерігаючи за вербальним оцінюванням учителя, діти поступово засвоюють, як треба аналізувати свою роботу, здійснювати взаємний контроль і оцінювання.

Нагадаємо, що саме мотиваційну функцію контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів вказано першою з-поміж інших⁴².

До чинників, які стимулюють позитивну мотивацію молодших школярів у цьому документі, який підготовлено за нашою участю, віднесено безбальне оцінювання за позитивним принципом, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учнів, а не ступеня їхніх невдач, формування в дітей самооцінювання тощо.

Для формування позитивної мотивації учіння важливо правильно користуватися критеріальним і відносним оцінюванням. У процесі відносного оцінювання дитина порівнюється сама із собою, зі своїми здобутками: з чого почала і чого досягла. Таке оцінювання показує сходинки розвитку конкретної дитини. Чи треба дітей порівнювати між собою у процесі оцінювання? Як правило, це негативно впливає на емоційне самопочуття школяра і на відносини між учнями, що стабільно мають слабкі знання, і тими, хто одержує найвищі бали. Якщо вчитель час від часу вдається до порівняння навчальних досягнень дітей, це повинно не принижувати їхньої гідності, а навпаки, стимулювати до взаємодопомоги й підтримки, не роз'єднувати дитячий колектив.

Будь-яка оцінка суб'єктивна, хоча вчителі користуються одними нормативами визначення рівнів навчальних досягнень учнів. Анкетування вчителів і спостереження уроків свідчать, що більшість педагогів порізному (і з великими розбіжностями) використовують можливості різних уроків для оцінювання робіт вихованців, перевага надається оцінному судженню і балам, майже зовсім не практикується самооцінювання учнів. Це означає, що суб'єктом контрольо-оцінювальної діяльності є переважно вчитель. За таким підходом він сам перевіряє зроблене, оцінює, висловлює остаточну думку, тому поступово учні звільняються від

⁴² Див. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів : лист Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 р. №1 (9-47).

потреби себе контролювати і оцінювати; бо їхні дії самоконтролю і самооцінки стають зайвими.

Недостатньо використовуються на практиці *перспектива й відтермінована оцінка*, що справляють на дітей позитивний вплив, якщо вчитель чітко і доброзичливо роз'яснює, за яких умов учень може досягти значно вищої оцінки. Важливо розкривати кожній дитині, як відбувається *саме її рух по сходинах пізнання* («на минулому уроці ти не вмів виразно прочитати вірш, а сьогодні у тебе значно краще виходить» і т.ін.) Особливо це стосується оцінних суджень щодо роботи учнів з низьким рівнем навчальної мотивації.

Чи можна оцінити групову роботу учнів і наскільки це буде об'єктивно?

Розмірковуючи над цим питанням, учителі запитують: як оцінити роботу в групі, якщо працювали один-два учні, а решта спостерігали? Інший випадок: коли група добре справилася із завданням, чи ставити усім дітям однакову оцінку, якщо серед виконавців є дуже слабкий учень? На наш погляд, традиційний підхід не дає змоги адекватно оцінити результат групової роботи. На початку впровадження цієї форми навчального співробітництва слід із дітьми обговорити, від чого залежить успішна робота в групі. Наші спостереження показали, що вже другокласники достатньою мірою засвоюють необхідність дотримання таких правил спілкування: не говорити всім разом, розподілити обов'язки, узгоджувати один з одним дії. Після завершення роботи разом з учителем діти обговорюють у групах, що їм вдалося зробити; які були труднощі; як вони справилися з ними; яку б оцінку собі поставили. Вчителям в оцінюванні групової роботи ми радимо поєднати три критерії: ставлення дітей до роботи, уміння співпрацювати і якість навчального результату. Далі корисно зіставити оцінки дітей і оцінки вчителя, щоб спільно прийняти точнішу.

Підсумовуюче викладене, зазначимо, що навчання молодших школярів полівмотивоване. Співвідношення між зовнішніми й внутрішніми стимулами учіння динамічне, що зумовлено як віковими, так й індивідуальними особливостями ставлення дітей до пізнання, сформованістю загальної готовності до навчання, впливом середовища. У процесі дослідження визначено причини негативного впливу на мотиваційний складник учіння, що пов'язані з різними чинниками: порушення довіри між учнем і вчителем, невчасні складнощі в міжособистісних стосунках між однокласниками, неувважність батьків до навчальних проблем дитини, висока вартість навчальних досягнень окремих дітей, страх перед контрольними роботами тощо.

Найважливішими умовами успішного формування в учнів позитивної мотивації є забезпечення суб'єктності навчання, гуманізація навчальної

взаємодії, урізноманітнення організаційних форм, справедливе оцінювання, сприятливе розвивальне середовище, емоційність і проблемність змісту й методики навчання.

§ 3.2. Формування у молодших школярів навчально-організаційних умінь і навичок

Метою формування цієї групи загальнонавчальних умінь і навичок є опанування школярами раціональними способами організації самостійної навчальної діяльності в умовах класної і домашньої роботи. *Організованість* у навчальній роботі передбачає сформованість у молодших школярів сукупності взаємопов'язаних умінь і навичок, які забезпечують швидке, усвідомлене включення в навчальну діяльність, їхню готовність діяти цілеспрямовано, тримати в порядку робоче місце, користуватись навчальним приладдям, орієнтуватись у часі, берегти й правильно його розподіляти; планувати та контролювати свої навчальні дії.

Запропонований нами у навчальній програмі для 1—4-х класів зміст формування у молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок у процесі дослідження за матеріалами констатувального етапу й результатами пошукового експерименту було уточнено з метою досягнення більшої доступності та послідовності цього процесу.

Незважаючи на традиційність зазначеного складника уміння вчитися, у масовому досвіді спостерігаємо переважання стихійного, епізодичного впливу вчителя на формування у молодших школярів уміння організувати своє навчання. Частина вчителів обмежується увагою лише до організованого початку уроку, вдається до зауважень окремим учням щодо необхідності працювати організовано.

Формування кожного навчально-організаційного уміння потребує *системного підходу й спеціальної методики*. Застосування лише словесних нагадувань, закликів і зауважень не сформує організованості в навчанні як ознаки самостійності учня, який прагне раціонально використовувати час, відповідально ставитись до роботи, уміє її планувати. У цій справі необхідне виховання в учнів цінності всіх характеристик формувального процесу різними засобами: *організованість, як риса особистості, поетапність вимог, зразок правила дій, заохочення і корекція досягнень* тощо.

Характеристику навчальної організованості учнів структуровано за класами в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Навчально-організаційні вміння і навички: зміст і рівні досягнень учнів

1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
<ul style="list-style-type: none"> • Під керівництвом учителя дібрати обладнання для проведення уроку, розкласти його у певному порядку і дотримуватись цього. • Включатися в роботу відразу після вказівки вчителя. • Дотримуватись єдиних вимог до оформлення письмових завдань. • Практично розрізнати основні елементи підручника (обкладинка, корінець, сторінка); користуватися закладкою. • Дотримуватись правильної постави під час читання і письма. • Співпрацювати у парі 	<ul style="list-style-type: none"> • Своєчасно готуватись до уроку. • Знати вимоги до організації виконання домашніх завдань. • Самостійно добирати необхідне навчальне обладнання і дотримуватись порядку на робочому місці. • Орієнтуватися під керівництвом учителя у тривалості роботи. • Додержуватись певної послідовності виконання роботи під керівництвом учителя (<i>з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу</i>). • Користуватись підрядковими примітками і словником, який є у підручнику; дидактичним і роздатковим матеріалом; лінійкою; трикутником; • Дбайливо ставитись до своїх і чужих речей. • Співпрацювати в парі, групі 	<ul style="list-style-type: none"> • Додержуватись визначеного порядку (алгоритм) виконання самостійної роботи. • Під керівництвом вчителя визначити мету складної роботи і план її виконання. • Орієнтуватися у тривалості виконання різних видів завдань. • Тримати в порядку своє робоче місце та навчальне приладдя. • Правильно користуватись (умовними позначеннями, словником тощо). • Узгоджено співпрацювати в парі, групі, колективі 	<ul style="list-style-type: none"> • Дотримуватись режиму навчальної праці; працювати швидко і зосереджено. • Планувати самостійну роботу, день, тиждень (під керівництвом учителя). • Користуватись довідковою літературою. • Вільно орієнтуватися у методичному апараті підручників і навчальних посібників (знати і правильно користуватись умовними позначеннями, символами, шрифтами). • Розподіляти час для виконання роботи залежно від її мети. • Використовувати прогнозування наступної роботи, її результатів; • Виявляти самоорганізацію під час роботи у парі, групі, колективі

Зіставлення вимог до оволодіння учнями навчально-організаційними вміннями і навичками дає можливість виокремити серед них *базові, які є наскрізними для всієї початкової школи*:

- організовувати своє робоче місце, правильно орієнтуватися у навчальному середовищі класу;
- користуватися підручником, навчальними посібниками;
- навчальним приладдям;
- орієнтуватися у часі виконання навчальних завдань;
- розподіляти його з допомогою вчителя;
- планувати навчальну роботу;
- співпрацювати у парі, групі.

Розкриємо основні дидактичні методи, прийоми, які є засобами ефективного формування цих умінь.

Успішність самостійного учіння молодшого школяра передусім залежить від його здатності до *самоорганізації*, ціннісного ставлення до цієї справи. Це виявляється у зовнішніх і внутрішніх ознаках поведінки учня як суб'єкта учіння. До зовнішніх ознак належить *уміння учнів організувати своє робоче місце* як у класі, так і під час виконання домашніх завдань. Зовнішня організованість є передумовою внутрішньої самоорганізації. Влучно про це мовить педагогічна мудрість — «З порядком дружить розум».

Особливо відповідальним у цьому плані є *адаптаційний період першокласників*, коли треба чітко і послідовно привчати малюків до зовнішньої організованості своєї навчальної праці під керівництвом учителя. (Т. Я. Довга, С. Л. Коробко, Я. П. Кодлюк та ін.). Передусім необхідно ознайомити дітей з конструкцією парти і призначенням її основних частин. Наш досвід показує, що доцільніше це зробити шляхом індивідуального обстеження першокласниками своєї парти, вислуховування вчителем їхніх міркувань про функції кожної частини.

Метами заохочення першокласників до організованої підготовки до уроку є пояснення, зразок, унаочнення, вправлення. Під керівництвом учителя діти навчаються відбирати необхідне навчальне приладдя до конкретного уроку. Вчитель пояснює, чому саме так слід покласти зошит, підручник, де постійне місце для пеналу, ранця. Діти тренуються у швидкому і правильному розташуванні навчального приладдя, вчать правильно складати його в ранець, знати, що має бути на парті постійно, а що — змінюється. Необхідно вчити дітей орієнтуватися на поверхні парти. Наприклад: «Покажіть, де край парти, де верхня частина?», «Зараз покладіть буквар на край парти, а зошит перед собою», «Відкрийте робочий зошит на с. 5. У всіх має бути вгорі такий малюнок», «Покладіть його ось так».

У результаті таких вправлянь першокласники досить швидко привчаються виконувати *елементарні правила зовнішньої організованості*:

- на парті не повинно бути нічого зайвого, що не стосується цього уроку;
- щоб запитати і відповісти, підніми руку;
- якщо не зрозумів завдання чи запитання, обов'язково запитай вчителя;
- розташовуючи обладнання, не виходь за межі своєї частини парти;
- коли відповідає товариш, будь уважним, не заважай йому;
- ранець має завжди висіти на гачку.

Важливо, щоб вимоги, які висуває вчитель, були чіткі, доступні, супроводжувалися роз'ясненням, показуванням. Помічено, що частина дітей відчуває значні труднощі у підготовці до уроків образотворчого мистецтва, фізичного виховання. Тому певний час учителю треба разом з учнями готувати і розкладати на партах відповідне обладнання, залучати помічників з-поміж учнів, простежити, як діти йдуть до фізкультурного залу тощо.

З перших днів навчання дітей слід зорієнтувати, якою має бути їхня постава під час письма, показати як краще сидіти, щоб не втомлюватись і не псувати зір. З цією метою корисно час від часу виконувати такі вправи: «Нахиліться праворуч, ліворуч. Тепер сядьте прямо. Ось так треба тримати тулуб, щоб гарно писати». «Голову треба нахилити вперед так, щоб можна було вільно читати і писати». Відстань від очей до парти можна визначити так: нахиліться вперед; поставте лікті на парту. Тильною стороною долоні визначте відстань від підборіддя до зошита». «Ноги тримайте на підлозі. Не слід виставляти ноги далеко вперед чи підминати під себе, класти ногу на ногу або відсовувати вбік».

Правильні дії учнів слід заохочувати: «Зверніть, діти, увагу, як гарно сидить під час письма Оленка». «Бачу, що вже Михайлик правильно знайшов сторінку робочого зошита», «Найшвидше приготувались до роботи учні першого ряду».

Ефективними засобами заохочення першокласників до організації свого робочого місця може бути використання ігрових прийомів, змагання на швидкість і правильність розташування навчального обладнання. Активно реагують діти на віршовані заклики, девізи. Наприклад: «Кожній речі — своє місце»; «Вже дзвіночок дав сигнал: для роботи час настав. Тож і ти часу не гай, працювати починай»; «Дзень-дзелень! Дзень-дзелень! Це дзвінок нам: Добрий день! Тихо сідаймо, урок починаймо!»

Увагу слід приділити навчанню першокласників правильного користування ручкою на підставі зразка, унаочнення, тренування. Відомо, що

під час письма діти тримають ручку трьома пальцями: великим, вказівним і середнім, які перебувають у злегка зігнутому, спокійному стані. Щоб перевірити, чи правильно учень тримає ручку, слід запропонувати дітям простий прийом: піднести вгору вказівний палець. Якщо вона не випадає з руки, залишається у тому самому положенні, це свідчить, що першокласник тримає ручку правильно. Діти мають знати, що не треба сильно стискати ручку, бо швидко втомиться рука, погіршиться якість письма. Від того, як покладено зошит на парті, залежить і правильність пози учня під час письма, якість письма, а в кінцевому підсумку його постава. З метою полегшення за цим самоконтролю учнів нагадаємо користь накреслення на поверхні парті тоненької похилої лінії (під кутом 45°).

Починаючи з другого класу, в учнів вже має бути *навичка* вчасно і самостійно готуватися до уроку. Вчитель ще час від часу нагадає окремим дітям, щоб вони відібрали і правильно розклали навчальне приладдя; дбає, щоб зовнішня організованість ставала внутрішньою потребою. Контроль учителя щодо цього необхідно поєднувати із самоконтролем учня, а також взаємоконтролем у парі.

Потребує поелементного керівництва *розвиток в учнів умінь користуватися навчальним приладдям*. Наприклад, під час користування лінійкою треба простежити, щоб усі діти правильно її тримали: чотирма пальцями лівої руки, при цьому кисть повинна знаходитись у повітрі: олівець нахилиють у напрямі руху, а нігтьовим суглобом мізинця правої руки торкаються краю лінійки. Ознайомлюючи дітей зі шкалою лінійки, особливу увагу слід звернути на нульову позначку (початок).

Важливо поелементно вчити дітей користуватися циркулем.

Для вироблення в учнів уважного ставлення до інструкції вчителя щодо виконання завдання доцільно під час її оголошення чітко *розмежовувати у своєму мовленні дві складові*:

1) *ті, що стосуються змісту роботи (що треба виконати)*;

2) *ті, що стосуються способу виконання (як це треба зробити)*.

Останню, як показують спостереження, діти виконують важче, бо вона стосується утримування у свідомості кількох дій.

Якщо інструкція включає кілька дій, тоді у 1—2-х класах її варто здійснювати за кроками. Наприклад, «відрахуйте дві клітинки згори..., тепер — три клітинки зліва...; поставте крапку». Перехід від однієї до іншої дії доцільно підкреслити інтонацією, паузами, відокремлюючи мету роботи від кроків її виконання: «Слухайте уважно, *що ми будемо робити...* А тепер я розповідаю і показую, *як це правильно зробити...*» Такий прийом привчає учнів до усвідомленого виконання завдань за інструкцією, яка містить кілька кроків.

Щоб забезпечити ритмічну роботу класу, доцільно тренувати учнів у розподілі уваги. Наведемо приклади таких завдань. Проведення на уроках математики *словесного* диктанту, який поступово ускладнюється.

- Намалюй у рядок десять кружечків. Відлічуючи зліва направо, підкресли 1, 3, 7-й. Інші залишай без змін.
- Намалюй у рядок 6 геометричних фігур, першою й останньою має бути трикутник.
- Намалюй 8 трикутників. 1, 4 і 5-й підкресли, а останній — заштрихуй.

Розподілу уваги й додержанню інструкції сприяє використання *графічного диктанту*. Наприклад, учитель пояснює: зараз ми будемо вчитися малювати візерунки для книжкової закладки. Щоб у всіх вони були красивими й охайними, спочатку крок за кроком зробимо однакову смужку...; наступний крок...; тепер кожен розмалює її своїм візерунком.

Для формування навчально-організаційних умінь важливим є вплив навчального середовища класу. У педагогічному досвіді накопичено чимало продуктивних варіантів обладнання класу. Орієнтиром щодо цього є базовий перелік засобів навчання та обладнання для початкових класів, затверджений Міністерством освіти і наук України у 2006 р., а також авторські засоби, створені вчителем певного класу.

Сучасні засоби навчального обладнання, як відомо, охоплюють друковані, відео(аудіо)матеріали, об'єкти натуральні, прилади, інструменти, програмно-апаратне забезпечення. За сучасними вимогами до обладнання класу-кабінету для учнів 1—4-х класів у ньому мають бути: комп'ютер для вчителя, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, дошка крейдова, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон. Під керівництвом учителя учні поступово ознайомлюються з цим середовищем, орієнтуються у розташуванні й призначенні навчального обладнання класу.

Вчителю важливо знати й відстоювати необхідність дотримання *санітарно-епідеміологічних правил* до умов організації навчального середовища у початкових класах⁴³ Нагадаємо, що їхня мета — попередити негативний вплив на здоров'я і працездатність учнів шкідливих умов, які можуть супроводжувати навчання.

Вкажемо лише те, що стосується розміщення початкових класів, повітряно-теплового режиму, освітлення, розташування меблів у класній кімнаті. На одного учня має припадати 2,5 м²площі; у класі діти можуть навчатися за партами і столами (дво- й одномісними). Дослідження гігієністів показують⁴⁴, що наприкінці занять температура повітря у класі

⁴³ ДержСанПІН 5.56. — 138. — К., 2007. — 36 с.

⁴⁴ Там само. — С. 18—20.

може підвищуватись на 3—6°C, а вологість збільшуватись майже вдвічі. Сприятливою температурою для навчання у класі є 18—20°C; відносна вологість повітря має перебувати у межах 40—60%. Добре, щоб у класі був побутовий термометр повітря.

Рівень освітлення лампами накаливання на робочій поверхні парти має бути не менше 150 лк і 300 лк за освітлення люмінесцентними лампами.

Розподіл навчального навантаження на учнів визначається тільки навчальним планом; у 3—4 класах за п'ятиденного робочого тижня воно не може бути більше ніж п'ять уроків на день.

Тривалість виконання загального обсягу домашніх завдань для молодших школярів має бути розрахована у межах 1,5 год.

Приміщення класу, його меблі, навчальне приладдя мають бути не тільки естетичними, а й максимально зручними для інтенсивної, різноманітної навчальної роботи учнів, сприяти формуванню уміння вчитися, збереженню здоров'я, відповідати змінам у фізичному розвитку дітей. Тільки в цьому разі дитина може зберігати на уроці зручну позу (правильне положення хребта, рук плечей, ліктів, грудної клітини щодо поверхні парти) й підтримувати високу працездатність, економно витратити робочий час.

Бажано, щоб у класі було кілька додаткових одномісних робочих столиків для індивідуальної роботи учнів. У деяких школах *учнівські робочі місця комплектують різними видами меблів. Наприклад, частина місць призначена для роботи стоячи, так звані конторки, частина — для роботи за партами сидячи; деякі класи обладнані одномісними партами з робочою поверхнею різної форми. Останній вид парт зручний і привабливий для дітей; завдяки таким меблям можна швидко створити робочі зони для виконання групових робіт.*

У класі-комплекті з малою кількістю учнів бажано, крім парт, мати *круглі або овальні столи для проведення уроків за однією темою та групою роботи.*

Необхідно, щоб учні поступово засвоїли й застосовували поради вчителя щодо організації навчальної праці вдома. Діти мають знати такі правила: виконання домашніх завдань розпочинати з улаштування робочого місця, яке має бути постійним і добре освітленим.

Перш ніж починати працювати:

- акуратно й зручно розмісти навчальне приладдя;
- прибери зі столу всі зайві речі (іграшки, олівці, їжу тощо);
- вимкни радіо й телевізор;

- подивись на годинник, щоб зорієнтуватися, скільки часу ти можеш приділити цьому предмету;
- виконання письмових і усних завдань краще чергувати;
- малювати, робити досліди, конструювати краще насамкінець, коли вже знатимеш, скільки часу в тебе лишилося.

Робоче місце вчителя має бути взірцем для школярів у вихованні культури праці. Добре, щоб усі матеріали, які потрібні для роботи, були зручно й охайно на ньому розташовані. На додатковому робочому столику, можна розміщати громіздке обладнання до конкретного уроку, яке вчитель збирається демонструвати. *Наприклад*, до уроків з «Основ здоров'я» це можуть бути прилади (ростомір, силомір та ін.), моделі (дорожні знаки, жезл міліціонера, рятувальний жилет та ін.); на уроках музики — камертон, метроном, дитячі музичні інструменти тощо.

Передня стінка класу завжди перед очима учнів, тому надзвичайно важливо раціонально обладнати й ефективно використати класну дошку. Для початкових класів найоптимальніша — тристулкова дошка з регулюванням висоти, частина якої розлінійна, для вироблення в дітей графічних навичок з мови і математики (для 1-го класу — в клітинку й у дві лінії з похилими, для інших — в одну лінію). Як правило, дошка закріплюється на висоті 80—90 см від підлоги.

Бажано, щоб одна стулка дошки мала магнітну основу, а сама дошка вгорі — стаціонарні затискувачі для рухомого демонстрування наочності.

На передній стіні класу, ліворуч чи праворуч від дошки, на спеціальних стендах попередньо вивішують відповідні *допоміжні матеріали*. Це можуть бути: друковані таблиці, алфавіт, зразки каліграфічного письма, опорні схеми з правописних явищ, побудови текстів, лічильний матеріал з магнітним кріпленням та ін., назви компонентів дій, зразки виконання певних дій, таблиці тривалої дії. З другого боку може бути місце для змінної наочності: «Говори правильно», «Міркуй так», «Кишенька Чомучок» та ін. Доцільно, щоб стенди були без зайвих прикрас, розміщені на доступній дітям висоті, легко читалися й *обов'язково змінювались*, щоб не було стереотипу сприймання.

На передній стіні також слід мати *годинник* з чітким циферблатом, доцільні в класі й пісочні годинники на 1,3,5 хв. Це допомагає дітям орієнтуватися в часі, виробляти швидкий темп роботи.

Використання *телевізора, відеомагнітофона, комп'ютера* дає змогу вчителю активізувати всі види сприймання учнів. За допомогою цих засобів добре урізноманітнювати всі етапи уроку: проводити фізкультурні хвилинки, більш емоційним і виразним зробити жестову декламацію, інсценізацію творів або мовленнєвих ситуацій, розв'язання задач, вивчення геометричного матеріалу. Доцільно мати й одну-дві переносні дошки, які

легко розгортати в той чи інший бік. Це допомагає краще організувати індивідуальну, парну чи групову роботу: тут можна завчасно записати завдання, відповіді для самоконтролю, вивісити схеми, пам'ятки тощо.

Задню стіну класної кімнати доцільно використати по-різному. Частину площі відвести під різні шафи й полицки, де можна розкласти роботи учнів, підручники, книги з позакласного читання тощо. *На вільній частині стіни бажано повісити довгу дошку.* Її використання значно розширює можливості вчителя для керівництва індивідуальною і груповою роботою учнів на уроці, адже її перебіг можна контролювати зором під час фронтальної роботи з класом.

Створення середовища класу для шестирічних учнів, як відомо, має значні особливості щодо навчального обладнання та його розташування⁴⁵ Слід зважати і на таку обставину, як виокремлення для шестирічних учнів зон для відпочинку та ігор. Зазвичай у школах-комплексах діти шестирічного віку мають спальні. Поставивши стаціонарні двоповерхові або розсувні дитячі ліжка, можна раціонально використати невелику площу.

Столики і парти, призначені для семирічних, не відповідають фізичним даним дітей шести років, зріст яких у середньому на 8 см нижчий, а опорно-руховий апарат перебуває в стані найактивнішого розвитку. Отже, висоту парт і столиків треба «підганяти», з урахуванням конкретного складу учнів класу.

Увага шестирічних нестійка, вони прагнуть діяти практично, а можливості активного слухового сприймання малят обмежені (3—4 хв зосередженого слухання). Тому неабияке значення для збереження уваги має те, що постійно перебуває в полі їхнього зору. Отже, навчальне середовище класу має забезпечувати умови організації повноцінної навчальної діяльності, сприяти культурі навчальної праці, бути естетичним, простим і безпечним у застосуванні; мати можливості для зміни розташування учнівських місць, одночасної активізації різних форм сприймання і залучення учнів до активних форм навчальної взаємодії.

Уміння орієнтуватися у часі виконання навчальних завдань; виховання бережливого ставлення до часу. Цей складник уміння вчитися є важливою соціальною й особистісною цінністю, ознакою загальної культури праці учня.

За нашими спостереженнями мотиваційна готовність до оволодіння цим умінням є у багатьох другокласників, бо на цей час у них сформовано певний досвід практичного визначення тривалості виконання основних видів навчальних завдань.

⁴⁵ Дидактичні особливості організації особистісно орієнтованого уроку в 1 класі. / за ред. Т. Є. Пушкарьової — К. : Сім кольорів, 2008.

Для виховання в учнів ціннісного ставлення до навчального часу вчителям рекомендовано створений нами навчальний ресурс із дидактичних ігор, віршів, науково-художніх текстів, вправ. До нього вміщено твори: М. Чепурної «Золота хвилина», М. Хоросницької «Учнівська турбота»; «Нащо вимірювати час» (з журналу «Джміль»), М. Коцюбинського «Нюренберзьке яйце», Г. Малик «Нас до праці будить будень» та ін.

Як показують спостереження, дітей зацікавлюють історичні відомості про міри часу, якими нині користуються люди, перебіг розвитку приладів для вимірювання часу.

Відомо, що тривалість виконання роботи сприймається людиною часто суб'єктивно. Це залежить від багатьох чинників. У дітей найбільший вплив має емоційне сприймання часу, стан мотивації до діяльності. Над цим замислюються вже учні другого класу. Наприклад, на уроці літературного читання ми запропонували учням прочитати вірш *Віктора Чубенка*

*То повзе, то летить...
Гриць зітха:
— Коли я в школі,
час вже так повзе поволі!
А коли канікули-
і поїсти ніколи!*

Вчитель поставив дітям такі запитання:

- Коли хлопчику здається, що час повзе? Що це означає? Чому?
- Коли у вас було таке відчуття?
- Коли час у Грицька летить? Чому?
- Коли вам здається, що час швидко минув? Коли урок закінчується швидко?

Діти мають усвідомити, що *час — велике багатство людини*. Наголос на цьому робить вчитель, використовуючи силу поетичного слова.

— Проаналізуйте діти, пораду поетеси Марії Хоросницької:

*Добре вчитись — це не значить,
що не можна гратись в м'ячик,
що ховатись слід від мами
із цікавими казками.
Все встигає той зробити,
хто уміє час цінити.*

— У яких словах виражено головну думку? Як ви її розумієте?
А як виконуете? Розкажіть.

Вправи на орієнтацію учнів у часі ми рекомендували проводити, починаючи з другого семестру першого класу. У класі має бути годинник з великим циферблатом із хвилинною і годинною стрілками. Наведемо деякі вправи, які можна проводити з цією метою на різних уроках. Передусім необхідно мотивувати дітей, звертати увагу не лише на обсяг зробленого, а й на тривалість роботи, підкреслювати, що з хвилинок складаються години, дні, тижні. Наведемо приклади вправ на визначення учнями тривалості часу.

Ціна хвилини

- підніми одночасно з учителем олівець, опусти його самостійно, коли вважатимеш, пройшла 1 хв (секунда);
- назви, що можеш зробити за 1 хв;
- поміркуй, скільки слів можна написати за хвилину; перевір своє припущення (діти починають писати одночасно за сигналом учителя);
- поміркуй, за скільки хвилин зможеш розв'язати приклади; зістав своє припущення з реально витраченим часом;
- розпочни за сигналом учителя читати текст, зупинись тоді, коли мине хвилина;
- на дошці кілька малюнків (наприклад, хлопчик робить на руках «стойку», бабуся в'яже, хлопчик дзвонить у двері, дівчинка грає на скрипці тощо). Запропонувати учням їх розглянути й висловити припущення щодо тривалості зображених дій.

Корисно запропонувати дітям дослідити, як вони витрачають свій час. Наприклад, удома варто зробити підрахунок: скільки часу вони витрачають на те, щоб виконати домашнє завдання, прибирати постіль, скільки потрібно часу, щоб дійти до школи, та ін. Цікаво у класі у парі, у групі порівняти ці записи, потім обговорити, чи не можна деякі з цих справ зробити швидше, зекономити час. Про важливість раціонального використання учнями часу вдома необхідно поговорити з батьками на зборах, педагогічних консультаціях, присвячених проблемі, як учити дітей вчитися.

Уміння планувати навчальну роботу. Формування цього вміння пов'язане з розвитком в учнів загальних пізнавальних умінь і вихованням таких рис особистості, як цілеспрямованість, передбачуваність, самоконтроль.

Планування — це розумовий процес, сутність якого полягає у попередньому усвідомленні розумових і практичних дій, необхідних для досягнення визначеної мети.

У процесі навчання молодші учні набувають досвід складаються плани дій у різних навчальних ситуаціях:

- прочитаного тексту;
- розв'язування задачі;
- виконання творчих робіт з розвитку мовлення;
- характеристики природних об'єктів;
- спостереження за ростом і розвитком рослини, за змінами у природі;
- виконання малюнка, аплікації; складання плану підготовки і виконання проекту.

У навчанні молодших школярів плануванню навчальної роботи передують поетапний аналіз, який потрібен, щоб доцільно використовувати *алгоритми* жорсткого і гнучкого типу. У першому випадку засвоюється чіткий припис виконання у певному порядку операцій, які дають учням можливість послідовно і правильно діяти для досягнення мети навчального завдання. Такі алгоритми добре відомі в досвіді навчання молодших учнів (алгоритми складання й розв'язування задач, ділення і множення багатозначних чисел, застосування різноманітних правил спостереження і т. ін.).

Наприклад, у навчанні учнів складати текстові задачі вчитель керує послідовністю дій учнів за гнучким алгоритмом:

- 1) придумай сюжет задачі;
- 2) назви об'єкти, про які йдеться в задачі (чи дійові особи);
- 3) які відомі кількісні відношення;
- 4) скажи питання задачі;
- 5) склади текст задачі.

Алгоритми, як і план дій, організують і скеровують навчальну діяльність, однак це різні поняття, бо вміння планувати певну роботу передбачає сформованість системи розумових дій, які визначають *загальний підхід* до виконання ширшого кола завдань. Так, щоб учні протягом початкової школи навчилися планувати, в них має бути сформований позитивний досвід саморегуляції процесу виконання:

- визначити мету роботи;
- продумати способи її виконання (вибрати з-поміж уже засвоєних, або з допомогою вчителя дібрати інші відповідно до мети завдання);
- встановити послідовність виконання;
- контролювати себе у процесі роботи й за кінцевим результатом;
- визначити ситуації, де ще можна застосувати обраний план дій, тобто здійснити елементарне перенесення способу дій у нову ситуацію.

У формуванні в молодших учнів уміння планувати необхідно виробляти *загальний підхід до виконання будь-якої роботи*, яка передбачає кілька

взаємопов'язаних дій. Зокрема, діти мають добре знати, що спочатку необхідно поміркувати над тим, для чого це треба виконувати, далі продумати порядок роботи і лише потім писати, розв'язувати, вирізати, клеїти...

Стимулюють молодших учнів до прогностичних дій вказівки вчителя: «Міркуй так: з чого почнем роботу, що зробити потім, чи можна відразу сказати, що вийде в результаті, як себе перевірити?».

У цьому процесі вихідним є прийняття учнем мети роботи. Саме правильність і усвідомленість визначення мети — *ціле разом покладання* — мотиваційно й процесуально орієнтує школярів на повне виконання усієї послідовності процедури планування процесу досягнення результату. Корисно з цією метою запропонувати дітям на різному предметному змісті простежити взаємозв'язок мети роботи й наступних навчальних дій. Наприклад:

- Порівняти умови двох задач, у яких числові дані однакові, а запитання сформульовано по-різному. Чому одержано різні результати?
- Розібрати одне й те саме слово (речення) з різними цілями. Простежити, як змінюється результат роботи залежно від мети.
- Визначити мету виконаної роботи у зіставленні з одержаним результатом.

У засвоєнні вміння планувати свою роботу самостійність молодших школярів нарощується поступово. Тривалий час у першому й частково у другому класах діти міркують разом з учителем, пояснюючи міркування за зразком, уголос коментуючи внутрішні дії. Учнів других — третіх класів якомога частіше слід залучати для її досягнення.

Наприклад, виписати з тексту речення в тій послідовності, як розвиваються події, пронумерувати пункти плану відповідно до змісту прочитаного; вилучити зайву дію з переліку пунктів плану; відтворити пропуск логічної дії у плані тощо. Щоб учні усвідомили конструктивну роль планування в якісному виконанні роботи, слід їх привчати міркувати вголос, пояснювати послідовність дій за планом.

Аналізуючи виконання роботи за планом, доцільно підкреслити корисність попереднього обмірковування (все зроблено, нічого не пропущено, ми працювали швидко, точно і т. ін.).

Таким чином, навчально-організаційні уміння молодших школярів формуються успішно, якщо цей процес системний, неперервний і взаємопов'язаний протягом початкової школи на різному предметному змісті. Поєднання зовнішньої організованості учнів (уміння організувати своє робоче місце, орієнтуватися в навчальному середовищі класу, користуватися навчальним приладдям) із внутрішньою (співпрацювати у парі, групі, планувати навчальні дії, орієнтуватися у часі, уміти працюва-

ти з підручником, виявляти наполегливість, вольові якості у завершенні роботи) є необхідною основою формування й розвитку культури навчальної праці молодших школярів, що є ознакою уміння самостійно вчитися.

§ 3.3. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок

Реалізація функцій комунікативної діяльності у взаємодії передбачає сформованість у молодших школярів *умінь зосереджено слухати навчальну інформацію, повно або вибірково відтворювати навчальний матеріал з елементами логічної обробки: запитувати, відповідати, міркувати*. У використанні цих умінь відбувається органічний взаємозв'язок мислення і мовлення дитини з усіма складниками ключової компетентності уміння вчитися.

У психології виокремлюють три базові функції комунікативної діяльності: *взаємодія, співробітництво, інтеріоризація*. Комунікація як взаємодія передбачає комунікативні дії, спрямовані на врахування позиції співбесідника, партнера у навчанні й спілкуванні. Комунікація, як й інтеріоризація, сприяє передаванню інформації іншим людям, розвиває рефлексію засобами комунікативно-мовленнєвих дій. У співробітництві комунікативні дії суб'єктів спрямовані на узгодження мети, способів спільної праці для досягнення результату.

Збіднене, непослідовне, недоказове мовлення гальмує мислення учня й практично унеможлиблює повноцінну навчальну діяльність. Тому не лише зміст повідомлення, а й спосіб оформлення думки виразно характеризує рівень сформованості уміння вчитися.

Щоб сформувати у дітей комунікативну готовність до навчальної взаємодії як з однокласниками, так і з учителем, необхідна системність, технологічність, реалізація міжпредметних зв'язків.

Коротко охарактеризуємо технологію формування основних умінь цієї групи: *запитувати, відповідати, міркувати*.

Психологічна природа *умінь запитувати і відповідати* досить складна, адже в її основі — «робота над думкою» з метою побудови адекватної відповіді на запитання.

Методисти зазначають, що за складністю запитання, які адресує вчитель учням, узагальнено можна згрупувати таким чином: 1) запитання, які у змісті мають усі слова, необхідні для відповіді; 2) запитання, в яких

можна використати лише частину слів (інформації) для відповіді; 3) запитання, у змісті яких немає слів, необхідних для відповіді.

Питання третьої групи найскладніші для молодших учнів, оскільки потребують використання нової лексики, граматичних та інших знань.

Відповіді на запитання безпосередньо пов'язані з *умінням учнів слухати* як одним із найважливіших способів одержати інформацію через слухове сприймання.

Передумовою сформованості цих умінь є:

- потреба дитини у спілкуванні з дорослими і ровесниками;
- володіння певними вербальними й невербальними засобами спілкування;
- відтворення почутого (слухова пам'ять);
- емоційно-позитивне ставлення до співробітництва у навчанні;
- орієнтація на партнера у спілкуванні;
- готовність слухати співбесідника.

Спочатку звертаємо увагу дітей на сутність уміння *слухати й почути співбесідника*.

Слухати — «спрямовувати слух на створювані ким, чим-небудь звуки; намагатися сприйняти що-небудь слухом»⁴⁶. Почути означає *завершену дію*, яка не обмежується сприйманням, а передбачає певну аналітичну роботу сприймання, звернення до первинної обробки інформації; сприйнятої на слух. Якщо учень почув інформацію, відбувається первинне «сортування» матеріалу в аспекті його новизни, складності, цікавості. Слухаючи вчителя, цей складний комплекс дій учень має здійснювати відповідно до темпу його мовлення.

У психологів є рекомендації щодо *темпоритму мовлення* вчителя: у вчителя початкових класів кількість логічних наголосів має бути більшою, ніж у вчителя старших класів, а швидкість повільнішою. Вміння педагога користуватися словом набуває особливого значення на етапі пояснення нового матеріалу. Мовлення вчителя має попереджувати пасивне слухання дітей, заохочувати до діалогу, реагувати на тих учнів, які відволікаються, таким чином, щоб не заважити іншим сприймати почуте (О.Ф. Бондаренко).

Вдале використання *логічного наголосу і смислової паузи* викликає у дітей очікування, а іноді й прогнозування наступного кроку в поясненні чи розповіді вчителя. Доречно нагадати, що «проковтнути» навіть «готове» знання можна лише в міру готовності учня.

⁴⁶ Тлумачний словник української мови : у 4 т. — К. :- Аконті, 1998. — Т.4. — С. 268.

Якщо класовод розбірливо, вдумливо розгортає перед вихованцями свої міркування, розповіді, у них виробляється внутрішня готовність слухати, осмислюючи почуте. З цією метою на уроках ми рекомендували створювати настанову на активне слухання. *Наприклад*, М. І. Кальчук (м. Українка, Київська обл.) на уроках використовувала різні девізи («Не просто слухати, а почути, не просто дивитися, а побачити» і т. ін.). Відомо, що в молодших учнів переважає мимовільна увага, тому під час розповіді, пояснення вчителька її активізувала: вчасно залучала супровідні ілюстрації, зорові опори на сенсорній дошці тощо.

Важливу роль для повноцінної навчальної діяльності відіграє *уміння учнів запитувати*. Невипадково за якістю запитань можна скласти уявлення про інтелектуальний розвиток людини (А. Дістервег, К. Д. Ушинський, П. П. Блонський, В. О. Сухомлинський, В. В. Давидов та ін.). «Прагніть, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле, щоб у них виникло запитання, — писав В. О. Сухомлинський, — якщо вам цього вдалося досягти — маєте половину успіху... Адже запитання пробуджують бажання знати»⁴⁷.

Для розвитку в учнів уміння вчитися важливою є пізнавальна цінність їхніх запитань, коли вони прагнуть щось уточнити, переосмислити, виявити своє «знання про незнання». Так, Н.О. Менчинська, досліджуючи розвиток мислення молодших учнів, зробила висновок, якщо в них виникають запитання у процесі засвоєння матеріалу, це засвідчує їхню суб'єктність. У цьому разі йдеться не лише про управління розумовими процесами з боку вчителя, а й про виникнення в учнів елементів самоуправління чи саморегуляції.

Залежно від навчальної функції запитань учителя ми розрізняємо їх спрямованість, зокрема:

- 1) запитання, які допомагають учням знайти шлях одержання відповіді (навідні);
- 2) мотиваційні, що активізують мислення, увагу, інтерес;
- 3) пояснювальні (вчитель ставить питання і сам на нього відповідає);
- 4) контролювальні, які виявляють рівень знань, умінь учнів.

За рівнем пізнавальної самостійності пошуку учнями відповіді на запитання, їх можна поділити на дві великі групи: *репродуктивні* й *продуктивні*.

Особливу групу становлять запитання, сформульовані у пізнавальних і проблемних задачах. З дидактичного погляду складність таких задач залежить:

⁴⁷ Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський : у 5 т. Т.2. — К. : Рад. шк., 1976. — С. 454.

- від кількості даних в умові, які треба співвіднести для пошуку відповіді (чим більше таких даних, тим складніша задача);
- від довжини кроків між запитанням задачі й відповіддю на нього, тобто від кількості проміжних операцій (суджень), які треба виконати, щоб знайти відповідь.

У процесі констатувального етапу дослідження ми вивчали кількість і якість запитань вчителів на уроках читання й української мови у 2—4-х класах. Встановлено, що частка зазначених груп запитань суттєво відрізняється в різних учителів залежно від теми уроку і складу учнів. Спільною тенденцією є переважання навідних і пояснювальних запитань. Спостерігаючи уроки за темою «Немає без кореня рослини, а нас людей без Батьківщини» (2-й клас), в одному класі ми зафіксували, що вчитель адресував учням на уроці 27 запитань. Водночас лише один раз протягом уроку було запропоновано другокласникам самим поставити запитання до тексту. Недооцінка такої роботи — досить поширене явище. Оволодіння учнями вмінням запитувати має бути об'єктом цілеспрямованого формування.

Коротко охарактеризуємо розроблену нами *технологію формування у молодших школярів уміння запитувати*. Вона охоплює підготовчий, навчально-тренувальний і творчий етапи.

Підготовчий етап розпочинається і завершується переважно у першому класі. Його мета: викликати в дітей бажання запитувати, помічати такі ситуації, коли потрібні додаткові пояснення, чутливо реагувати на нове, невідоме, незрозуміле, несподіване. На цьому етапі треба допомагати дітям вирізняти запитання з мовлення вчителя, усвідомлювати різноманітність формулювання запитань, заохочувати їхні запитання у різних навчальних ситуаціях.

В. О. Сухомлинський образно зауважував, що запитання учнів на уроці — «вузлики знань». Вони з'являються, коли є потреба відповісти на цікаве запитання, з якого починається активне мислення.

Для першокласників із цією метою доцільно створювати ігрові ситуації, використовувати «репліки героїв казок», проводити хвилинки «Чомусиків», створити в класі «Кишеньку допитливих», куди діти збирають запитання, що їх цікавлять, на які потім шукають колективну відповідь; визначити мету уроку як розв'язання проблемної задачі.

Щоб стимулювати учнів висловлювати пізнавальні запитання, ми рекомендували вчителям використовувати потенціал художніх творів, які вміщено у підручниках «Літературне читання» (2—3-й класи) і навчальних посібниках «Я люблю читати» і «Моя домашня читальня».

На навчально-тренувальному етапі (другий — частково третій класи) діти набували знань щодо побудови пізнавальних запитань і основних вимог до їхнього змісту. Зокрема, приверталася увага до пізнавальної цін-

ності запитання і тих ситуацій, коли доцільно запитувати про невідоме і як краще це висловити. У таких випадках ефективним є використання вчителем пояснення, зразка, алгоритму дій.

Щоб створити в учнів правильне уявлення про побудову речення, яке засвідчує пізнавальну потребу про щось дізнатися, необхідно ознайомити дітей з такими порадами:

- починай запитання із слів (Хто? Що? Куди? Чому? Де? Коли? Як? Який? Звідки?)
- висловлюй запитання чітко й стисло;
- вимовляй речення з питальною інтонацією;
- виокремлюй логічним наголосом головне слово.

За такими вимогами діти вчилися будувати свої запитання, а також зверталися до однокласників, коли оцінювали їхню відповідь.

Досвід ставити запитання можна ефективно формувати на різних уроках. *Наприклад*, на уроках «Літературного читання» ми пропонуємо з цією метою учням 3-го класу такі завдання: віднови у запитанні пропущене слово; створи з деформованого запитання правильне; вибери з-поміж запитань одне, що стосується головного героя твору; на яке із запитань можна відповісти словами тексту; запитай про ставлення хлопчика до синички та ін.

Поряд з тими запитаннями, які є у підручниках, слід пропонувати дітям висловлюватись, запитувати з певною метою. *Наприклад*: «Подумайте, яке запитання можна поставити до цієї частини моєї розповіді?», «Як спитати про час описуваних подій?», «Запитайте так, щоб учні розповіли про найголовніше?», «Про що ви б хотіли запитати головного героя твору?», «Про що знаєте більше, ніж тут розповідається?».

Удосконалюють уміння запитувати завдання, які націлюють учнів на встановлення зв'язку між відповіддю і запитанням. *Наприклад*, учениця відповідає: «Слово *Дніпро* я написала з великої літери, бо це назва річки, а назви річок пишуться з великої літери». Поміркуйте, на яке запитання вчительки відповіла дівчинка?»

Творчий етап характеризується створенням ситуацій для пошукової роботи, яка стимулює самостійне формулювання учнями пізнавальних запитань різної складності.

Діти мають орієнтуватися у пізнавальній цінності запитань, які вони придумують до текстів, до відповідей однокласників, до картини і т. ін. *Наприклад*, після читання української народної казки «Лисиця і Журавель» учні задають за змістом різні запитання. З-поміж них учитель вибирає для колективного аналізу і записує на дошці три: «Може, треба було Лисичці зварити іншу страву?», «Чи були справжніми друзями

Лисичка і Журавель?», «Чому Лисичка не прийшла у гості до Журавля зі своєю тарілкою?»).

Діти аналізують кожне запитання і вибирають, на їхню думку, «найрозумніше», «найпростіше», «найнесподіваніше» і пояснюють, чому.

На цьому етапі для вдосконалення в учнів уміння запитувати доцільно використовувати ігрові ситуації, які потребують швидкого мислення і мовлення. *Наприклад*, гра «Ланцюжок запитань». Для її проведення треба мати дві таблиці із запитаннями.

Що? Про що? Хто? Про кого? Чому? Від чого?
--

Як? Чим? Для чого? Де? Коли? Звідки?
--

На хвилинках «Чомучок» учень з одного ряду називає запитання й «надсилає» його учневі з іншого ряду, щоб той швидко склав із ним своє питальне речення, на яке повинен швидко відповісти інший учень. Таким чином, увесь клас активно мислить, подумки готується швидко запитувати й відповідати.

Можна використати запропоновані таблиці по-іншому. *Наприклад*, учитель називає «Про кого?» Ланцюжком учні швидко продовжують: *написав, прочитав, згадав, дізнався, розповів, піклувався...* Виграє той учень, хто скаже останнє слово, тобто він «зав'яже вузлик»

Наведемо схему-опору вимог до формулювання учнями запитань і відповідей у різних навчальних ситуаціях (рис. 3.1).

До цих вимог учні звертаються під час організації діалогічної співпраці, а також коли висловлюють оцінні судження щодо якості запитань і відповідей однокласників у процесі колективної роботи в класі.

Приклади пізнавальних запитань учнів 3-го класу на різних уроках: *Чи всі слова поділяються на частини мови? Яких слів більше, іменників чи дієслів? Яка найбільша кількість сторін може бути у багатокутника? Чи всі тварини рухаються? Чому деякі тварини живляться лише однією їжею, а інші — їдять усе? Чому люди не змогли приручити всіх тварин?*

Вчителі зауважують, що з часом у класах, де стимулюють учнів запитувати, працювати в парі, групі, створюється особливий інтелектуальний фон. Діти привчаються до осмисленого слухання, роздумів, виокремлення пізнавальних труднощів. Це є передумовою усвідомленого учіння, коли відбувається мотивація самостійного мислення.

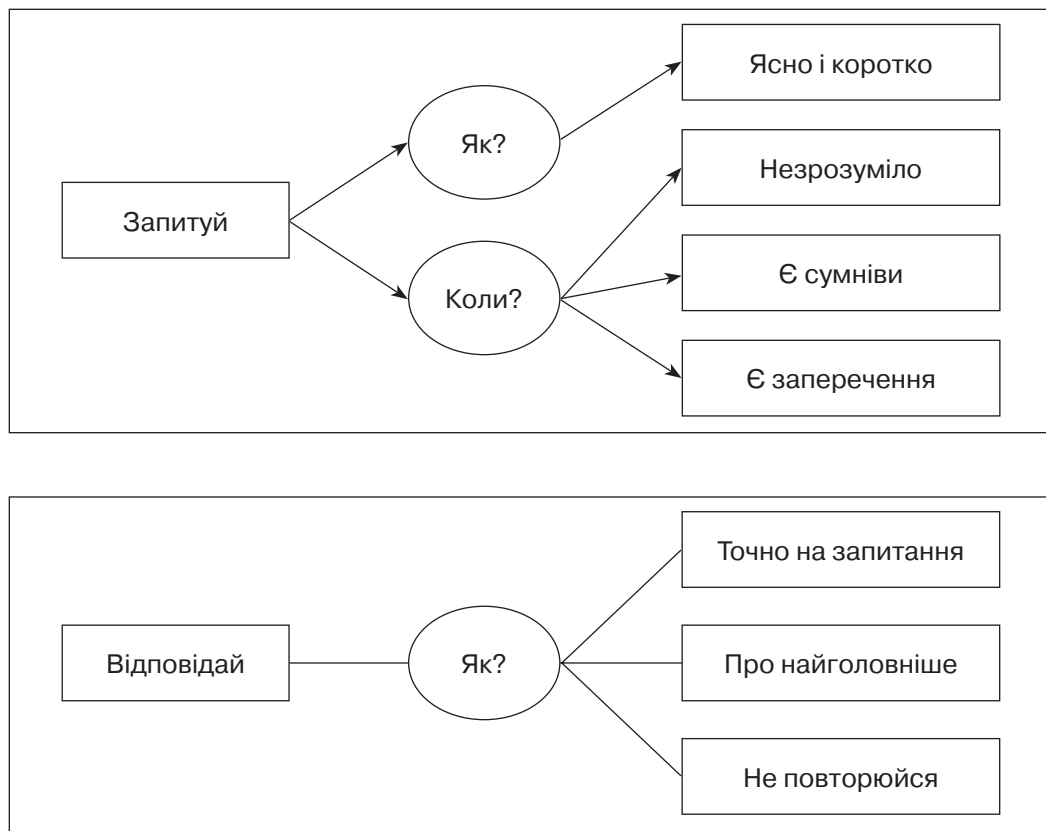


Рис. 3.1. Опорна схема вимог до формулювання учнями запитань і відповідей у різних навчальних ситуаціях

Сприяють розвитку уміння запитувати завдання на відгадування учнями задуманого вчителем якогось предмета за його суттєвими ознаками. *Наприклад*, учитель говорить: «Діти, я задумала якийсь предмет. Вгадайте, що я задумала. Для цього поставте мені кілька запитань, які допоможуть вам дізнатися про це». Вчитель акцентує увагу на тому, що слід запитувати про істотні властивості предмета, стежити за тим, щоб кожне наступне запитання спрямовувалося на звуження поля пошуку.

Варіант іншої вправи. Запропонуйте учням послухати коротке речення. *Наприклад*: *На небі з'явилася перша зірка*. А потім, змінюючи логічний наголос, запропонуйте дітям сформулювати запитання так, щоб це речення було відповіддю на нього.

Що з'явилося на небі? (Перша зірка)

Де з'явилася перша зірка? (На небі)

Котра зірка з'явилася на небі? (Перша зірка)

Такі тренувальні завдання сприяють розвитку вміння застосовувати відоме у новій ситуації. Активність думки, як відомо, створюється не закликами «думай!», «подумай ще!», а тим, що виникають навчальні ситуації, коли мислення стає потребою.

Створення атмосфери допитливості на уроках та спеціальне формування уміння застосовувати свої знання готує дітей до діалогу у різних ситуаціях навчальної взаємодії (рис. 3.2).

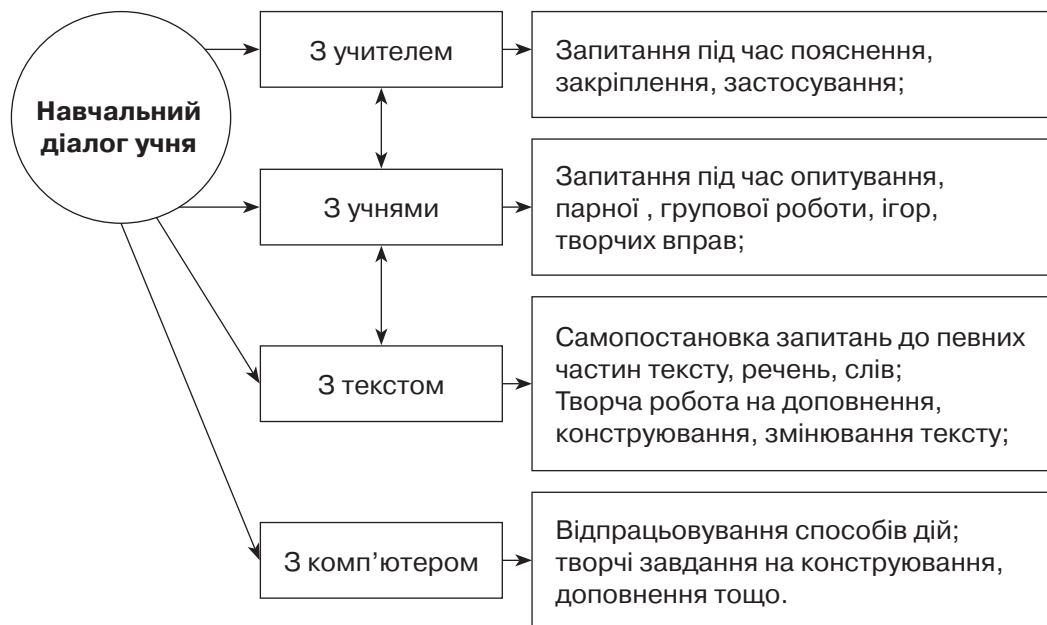


Рис. 3.2. **Схема організації навчального діалогу учня**

Діалогічне навчання може мати як колективний, так й індивідуальний характер; діалог — відбуватися як внутрішній, так і зовнішній. Створюючи пари, групи для навчального спілкування (як змінного, так і відносно стабільного складу), необхідно враховувати психологічну сумісність дітей.

У процесі залучення дітей до діалогу слід насамперед, потурбуватися про *мотиваційну готовність* до такої форми спілкування з навчальною метою, коли взаємодіють змістові й діяльнісні аспекти учіння. Для цього, важливо повною мірою використати актуальні потреби дитини, бо вони найбільше впливають на активність мовлення і мислення. Не менш важливо, щоб мовленнєва активність учителя «не забивала» народження дитячої думки, яка нерідко оформляється у слова повільно й неточно. Тому потрібна педагогічна підтримка у вигляді опорних слів, схем, зразків, мінідіалогів, аналізу їхньої побудови. *Наприклад*, проаналізуємо цей діалог, чи можна здогадатися, хто бере участь у розмові. Як довести, які

слова належать бабусі, а які — онуку? Що змінилося б у цьому діалозі, якби перше запитання починалося словом *чому*?

Формуванню в учнів умінь запитувати та відповідати сприяє створення вчителем атмосфери довірливих стосунків у спілкуванні з учнями.

Ми запропонували групі вчителів виконати рефлексивне завдання за проєктивною методикою «Незавершені речення». Вони мали прочитати початок чотирьох речень, у яких є опис педагогічної ситуації, і завершити його своїм міркуванням.

Зміст анкети:

- Я доброзичливо ставлюсь до дітей навіть тоді, коли...
- Не обминаю можливості пожартувати з учнями. Особливо тоді...
- Вчуся посміхатися, навіть якщо в мене поганий настрій або...
- Прагну вислухати якомога більше учнів або тільки...

Взаємне ознайомлення вчителів з відповідями колег, їх обговорення підтвердило важливість спеціального використання засобів мотивації учнів запитувати, будувати продуктивні діалоги.

До загальномовленнєвих і логічних належить уміння міркувати, тобто пов'язувати різні знання й думки так, щоб у результаті відповісти на запитання, розв'язати розумову задачу. *Міркування* як вид тексту будується таким чином, щоб із попереднього судження випливало наступне. За структурою розрізняють міркування: індуктивні (факти, їх аналіз і синтез — висновок) і дедуктивні (теза, тобто повна думка, яку потрібно обґрунтувати, пояснити, довести — розвиток тези, її доведення — висновок).

У діалозі мовлення може підтримуватися співрозмовником жестом, поглядом, словом. А монолог, як зазначав Л.С. Виготський, — це найвища й найскладніша форма мовлення, що виникла й розвинулася пізніше. Отже, в умінні міркувати взаємодіють уміння логічно і зв'язно мислити, послідовно висловлювати думки.

Методику формування цього уміння в учнів початкових класів ще в 90-х роках ХХ ст. розробляли психологи і методисти під керівництвом Т. О. Ладжиженської.⁴⁸ В Україні з цієї проблеми здійснено дослідження І. П. Гудзик, М. С. Вашуленком, К. І. Пономарьовою, Н. В. Гац та ін.

У міркуванні виокремлюють дві частини: те, що потрібно пояснити чи довести, і власне пояснення або доведення. Друга частина міркування може бути двох видів: пояснення, що розгортається в додаткових судженнях, і те, що конкретизується прикладом. Міркування учнів 1—2-х класів невеликі за обсягом. Переважно вони виражаються одним склад-

⁴⁸ Речь. Речь. Речь : кн. для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. — М. : Педагогика, 1990. — 336 с.

нопідрядним реченням із підрядним причини, де розкрито пояснення або доведення. Щоб показати різні варіанти побудови міркування, учням корисно запропонувати достатньо завдань, з яких вони мають усвідомити, що відповідь на питання *чому?* треба розпочинати з того, що необхідно пояснити. Аби навчитись міркувати, діти мають звертати увагу на послідовність подій, явищ, їх взаємозв'язок, взаємозалежність. («Що спочатку, а що потім?»).

Допоміжним засобом, що узагальнює перебіг підготовки міркування, може бути використання схеми (рис. 3.3)

Те, що треба пояснити	, тому що	Пояснення, доведення
	, адже	

Рис. 3.3. **Схема перебігу підготовки міркування**

Щоб сконструювати міркування, доцільно учням запропонувати з двох речень скласти одне, користуючись словом *тому*. *Наприклад.*

Літо було посушливе. Зібрали низький урожай городини.

Шпаки — теплолюбні птахи. На зиму вони відлітають у вирій.

Для побудови правильного міркування діти повинні орієнтуватися в часовій послідовності подій. З цією метою корисні завдання на відновлення деформованого тексту, вилучення зайвої дії, зайвого речення та ін.

З метою виявлення ефективності запропонованих методик формування у молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок 82 учням третіх класів наприкінці року, було запропоновано два завдання: 1) придумати запитання до незнайомого тексту; 2) створити текст-міркування за твором Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять».

Інструкція. Прочитай оповідання. Напиши текст-міркування на тему «Як лебеді принесли весну?»

За результатами виконання першого завдання маємо такі показники: середня кількість запитань на одного учня 3,4 одиниці. На відтворення тексту — 27% запитань; на встановлення причиново-наслідкових зв'язків — 18, на порівняння — 31, на характеристику персонажа — 16, визначення головної думки — 8%. Це, з нашого погляду, засвідчує що вміння дітей аналізувати інформацію, проникати у зміст прочитаного, які є ознаками читацької самостійності, розвивається ефективно в умовах цілеспрямованого формування загальнонавчальних комунікативних умінь (уміння слухати, запитувати, відповідати, міркувати).

§ 3.4. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником

У початковій школі підручник — основне джерело організації навчальної діяльності школярів. Підручник є носієм змісту предмета й водночас засобом реалізації багатьох функцій навчання: інформаційної, розвивальної, виховної, мотиваційної, ілюстративної, технологічної, культуротворчої.

Проблема підручникотворення і навчання молодших учнів працювати з підручником в останні десятиліття активно досліджується в українській педагогіці. В Інституті педагогіки НАПН України видається ґрунтовний посібник «Проблеми сучасного підручника». Під керівництвом Я. П. Кодлюк розроблено теоретичні та прикладні аспекти цієї проблеми стосовно початкової освіти (Н. П. Хребтова, З. Є. Беркита, Н. І. Яценюк та ін.), які ми враховуємо в цій роботі⁴⁹. Ґрунтовне дослідження в галузі оцінювання якості підручників здійснено Т. О. Лукіною⁵⁰

У контексті нашого дослідження особливої ваги набувають методичні рекомендації щодо аналізу підручників для початкової школи, технологія використання всіх компонентів навчальної книги на уроці. У сучасному поколінні підручників відображено багатокомпонентний зміст освіти, в якому, крім інформаційної складової, автори включають деякі знання про способи діяльності з навчальним матеріалом, ціннісні орієнтири, передбачають систему завдань, які формують в учнів уміння працювати з навчальною книгою як джерелом інформації. Оволодіння всіма компонентами змісту необхідне як для повноцінного формування відповідної предметної компетентності, так і оволодіння вмінням вчитися як універсальною ключовою компетентністю.

Уміння працювати з підручником є складним, комплексним і міжпредметним. Воно формується впродовж усієї початкової школи і розвивається на подальших етапах навчання.

У початкових класах це уміння передбачає:

- обізнаність учнів із основними елементами побудови навчальної книги;
- орієнтацію в структурі змісту підручника;
- правильне користування умовними позначеннями;

⁴⁹ Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. — К. : Наш час, 2006. — С. 255

Кодлюк Я. П. Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія і практика / Я. П. Кодлюк. — Т., 2014. — 46с.

⁵⁰ Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання. Результати моніторингу / Т. О. Лукіна. — К. : Академія, 2004 — С. 197.

- уміння працювати з різними видами текстів;
- засвоєння алгоритмів виконання основних навчальних дій, які стосуються опрацювання змісту підручника відповідно до специфіки навчального предмета;
- володіння прийомами опрацювання ілюстративної частини підручника.

Введення учнів у новий підручник розпочинається ознайомленням *із зовнішнім виглядом книги*. Якщо це відбувається вперше, вчитель розповідає й показує, що таке обкладинка книжки, з чого вона зроблена, чому вона міцна, що на ній написано.

Кожен учень розглядає свій підручник. Під час бесіди уточнюються *назви і призначення основних елементів книжки: обкладинка, титул, сторінка, корінець*. На інших уроках, коли відбувається ознайомлення з іншими підручниками, діти вже розпізнають відомі елементи книги, пояснюють їхню роль. Так, у першому класі діти мають свідомо орієнтуватися на сторінці підручника, знати де ліва і права сторінка, де номер сторінки, а де — номер завдання, знаходити назву теми, яка надрукована «жирним» шрифтом.

Відомості про умовні позначення, сигнали-символи, шрифтові й кольорові виділення краще повідомляти учням у міру того, як вони з'являються на сторінках підручника. Дітей навчають стежити за текстом, користуватися закладкою як засобом пошук потрібної сторінки. Надалі учнів ознайомлюють з іншими структурними елементами підручника, його методичним апаратом. Послідовність завдань, їхня частотність залежать як від рівня підготовки дітей, так і особливостей самої книги. Вільна орієнтація в елементах книги потрібна учням для розуміння мети і змісту навчального завдання, виконання самостійної роботи.

Обов'язковим структурним елементом апарату орієнтування у підручнику є «*Зміст*», у якому структурно й тематично відображено навчальний матеріал. Аналізуючи підручник, діти дізнаються, що у змісті вказано розділи підручнику та сторінки, з яких вони розпочинаються: «Скільки всього розділів у підручнику? Який найбільший? Який найменший? Як називається перший розділ? Якою сторінкою розпочинається останній розділ?».

З метою закріплення набутих знань про підручник учителі пропонували учням на уроках із різних предметів розповісти: «Про що можна дізнатися, розглянувши обкладинку? Які нові дані про підручник можна дізнатися з титульної сторінки? Про що можна дізнатися з форзаців книжки?».

Розкриємо методику формування в учнів *умінь працювати з підручником* на прикладі створених нами підручників «Літературне читання»

для учнів 2—4-х класів. У цих книжках розроблено систему завдань, що передбачають формування всіх зазначених складників уміння працювати з підручником: від орієнтації у зовнішніх елементах книги до прийомів, що сприяють усвідомленому опрацюванню її змісту.

З метою мотивації дітей до активного читання, інтересу до самостійної читацької діяльності у *підручниках упроваджено особистісно-діяльнісний підхід*. Зокрема:

- переважають твори сучасних авторів з близькою для дітей цього віку тематикою;
- запропоновано спілкування укладача підручника з читачами через діалоги (зміст звернень до читачів, «плашки» з побажаннями, форма завдань до текстів);
- широко вжито заохочувальні поради, позитивні оцінні судження;
- поєднано різні форми навчальної співпраці (індивідуальні, парні, групові, колективні);
- широко застосовано дослідницькі завдання, стимулювання дітей до самостійного пошуку нової інформації;
- вміщено завдання на заохочення учнів до різних форм вияву власних оцінювальних суджень, вражень, почуттів;
- збільшено й урізноманітнено завдання для розвитку уяви, літературної творчості на підставі прочитаного, картин, життєвих спостережень учнів;
- реалізовано ідеї управління читанням учнів через алгоритми, пам'ятки.

Наведемо фрагмент першого уроку ознайомлення з новим підручником «Літературне читання» для учнів 3 класу.

Мета: ознайомлення учнів із зовнішнім виглядом книги, мотивація дітей до вивчення нового підручника.

Бесіда.

— Діти, у третьому класі ми продовжимо вивчати предмет літературне читання. Сьогодні ви ознайомитеся з новим підручником для 3-го класу. Це буде темою нашого уроку. Сподіваюсь, що й у цьому році читання підручника буде для вас цікавим, змістовним..

— Діти, візьміть, будь ласка, у руки підручник і розгляньте його *обкладинку*. Пригадайте, про що вона може «розповісти» читачам? (Хто автор, яка назва книжки, для якого класу, які малюнки). Які ще дані є на обкладинці? Що на ній намальовано? Як ви вважаєте, чому саме розкрити книжку намалював художник? Які кольори він використав? Що саме привернуло вашу увагу?

— Відкрийте підручник. У підручнику, як ви вже знаєте, є *форзаци*. Розглянемо спочатку перший форзац. Що на ньому зображено? Як автор підручника називає місце подорожі у книжці? Хто може пояснити, чому саме «Читай-місто»?

— Знайдіть другий форзац. Як він називається? Що на ньому зображено? Розгляньте і назвіть доріжки «*Читай-міста*», якими ми будемо мандрувати, читаючи розділи книги.

— Знайдіть *Зміст книги*. Прочитаймо разом у змісті назви розділів, які будемо вивчати протягом року.

— Чи вивчали такі розділи у 2-му класі? Хто помітив, які теми є для вас новими? Назвіть їх.

Бесіда за змістом титульної сторінки

Які умовні позначення є на цій сторінці підручника? Що означає кожне? Які з них були у підручнику для 2 класу. А які нові?

Робота в парах: Виберіть разом якесь умовне позначення, простежте його застосування у першому розділі підручника. Підготуйтеся розповісти про це однокласникам. (На дошці (або екрані) доцільно показати умовні позначення.) Вчитель пропонує учням закрити підручники й пояснити смисл кожного умовного позначення.

На с.4. вміщено звернення автора до нас, читачів. Прочитаємо його вголос «ланцюжком». Що нас очікує у підручнику? До чого автор закликає читачів?

Загальне ознайомлення зі змістом підручника.

Скільки всього сторінок у книзі?

Прочитайте уважно назви розділів. Скільки їх? Який з розділів найбільший, а який найменший? Що ще привернуло вашу увагу в змісті підручника? Які автори творів вам знайомі?

Загальне ознайомлення зі структурою розділу

— Яким малюнком розпочинається кожен розділ? Як ви вважаєте, чому саме такі образи книги намалював художник? Хто «виглядає» з-поміж її сторінок? Що підказують читачам ці малюнки?

— Чим закінчується вивчення кожного розділу підручника?

Узагальнення з уроку. Який малюнок відкриває кожен розділ книги?

— Які враження у вас склалися від час першої зустрічі з новим підручником? Що ви очікуєте від вивчення цієї книжки? Як треба користуватися нею, щоб зберегти в гарному вигляді?

Структура навчального матеріалу в підручниках із різних предметів представлена різноманітно: у формі текстів, методичного апарату (завдань, задач, запитань, вправ), ілюстрацій, схем, таблиць. Щоб умі-

ти працювати з підручником, діти мають бути обізнані з особливостями опрацювання кожного структурного елементу змісту. Психологічну основу такої діяльності розкрито в дослідженнях Г. Г. Гранік, Л. А. Концевої, С. М. Бондаренко, Н. В. Чепелевої, у дидактичних і методичних працях Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, І. П. Гудзик, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко та ін.

Коротко охарактеризуємо зміст і послідовність формування вищезазначених умінь.

Первинна орієнтація учнів у навчальному матеріалі підручника передбачає вміння знаходити вправу, задачу за номером сторінки і нумерацією на сторінці; самостійно прочитати повністю текст, зрозуміти мету завдання. Якщо такий підхід не сформований у другокласників, то й у 3-му класі частина дітей не звертає уваги на вказівки підручника, вихоплює лише окремі слова. Наприклад, у підручнику написано: «розв'язати приклади в стовпчик», а учень перепитує: «А як писати у стовпчик чи в рядок...». Тому якомога раніше діти мають засвоїти вимогу: *не починай роботу, поки не прочитаєш усе завдання і не зрозумієш, що і як саме треба виконувати.*

Учні повинні знати, те, що виділено на сторінці «жирним» шрифтом, вміщено у рамку чи надруковане іншим кольором, потребує особливої уваги, вдумливого прочитання і точного відтворення.

Чільне місце у підручнику належить текстам, зміст, структура яких визначається специфікою предмета. Висловимо міркування щодо опрацювання текстів у створених нами підручниках «Літературне читання». Зокрема, система текстів охоплює такі види: *основні, додаткові, пояснювальні, а також позатекстовий компонент.* Специфіку кожного виду текстів необхідно враховувати, навчаючи учнів працювати з підручником.

Серед прийомів, які сприяють розумінню тексту, неабияке значення має обговорення з учнями *заголовка*. Наприклад, другокласники переконуються, що заголовок може мати різну форму: питального речення (Анатолій Григорук «Як видоїти хмару?», Галина Малик «Що для чого треба?»), називного речення (Марійка Підгірянка «Розмова про сонце», Анатолій Костецький «Все починається з мами»). Заголовки творів у формі називних (розповідних) речень бувають двох видів: одні з них містять приховані запитання (наприклад, Володимир Лучук «Тільки мама», з народної творчості «Приховала»), а інші — ні (Т. Коломієць «Хліб» та ін.).

Особливо цінними для привернення уваги молодших школярів до головного у змісті твору вважаємо *заголовки-запитання*. Їхнє призначення — допомогти учням побачити проблему ще до читання тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези. Однією з форм такої роботи є обговорення заголовка ще до того, як прочитано твір, і подальше

його зіставлення з текстом. У цьому разі учням пропонується така послідовність дій: прочитати заголовок і подумати, про що може йтися в тексті; згадати все, що відомо на певну тему; спробувати сформулювати до тексту запитання; прочитати твір, зіставляючи свої передбачення з його змістом. Таким чином учні переконуються, чи справдився їхній прогноз. Ефективним є також добір до тексту своїх заголовків; вигадування заголовків різних типів (заголовок-запитання, заголовок-загадка; заголовок-прислів'я тощо); вибір найвдалішої назви із запропонованих заголовків.

Відповіді на запитання за змістом прочитаного пов'язані з відтворенням текстового матеріалу підручника, його інтерпретацією, висловлюванням учнями власних міркувань. Зауважимо, що запитання можуть посідати різне місце відносно розміщення змісту твору, тобто наводитись перед ним, по ходу тексту і після нього.

Уміння учнів читати і розуміти художні й науково-художні тексти у підручниках «Літературне читання» для 2—3-х класів (автор О. Я. Савченко) забезпечується системою завдань:

- аналізувати зміст і структуру тексту;
- ставити запитання до частини тексту й тексту в цілому;
- прогнозувати зміст твору за заголовком та ілюстраціями;
- порівнювати твори, вчинки, настрої, дійових осіб, образні засоби;
- визначати зв'язки (причинно-наслідкові, між частинами твору, між змістом твору і прислів'ям, між змістом прочитаного і життєвим досвідом учнів; між темою твору й особистістю автора, між змістом та ілюстрацією);
- визначати головну думку прочитаного;
- доводити свою думку;
- узагальнювати в межах твору й за результатами зіставлення кількох об'єктів;
- здійснювати самоконтроль, самооцінку; висловлювати оцінювальні та рефлексивні судження.

Інноваційним видом навчальних текстів є авторські настановчі тексти на початку кожного розділу і мікротексти в середині теми, розділу. Їхня роль — встановити зв'язок із раніше вивченим матеріалом, визначити орієнтири для учнів щодо мети й результатів опрацювання творів цього розділу. *Наприклад*, проаналізуємо настановчий текст до розділу «Цікава книга природи» (3-й кл.): «Читаючи твори, звертай увагу, як по-різному описано осінь, ліс, вітер, які слова вжито, щоб передати різні стани природи, настрої людей».

Інший приклад настановчого мікротексту до теми «Прозові твори»:
«Читаючи оповідання:

- визначай дійових осіб твору; час і місце подій;
- простеж послідовність перебігу подій;
- знаходь причину й наслідок;
- звертай увагу, які почуття переживають дійові особи, як і чому змінюється їхній настрій».

Пам'ятки різного змісту, вказівки щодо використання способів навчальних дій вміщено у підручники з різних предметів з метою оволодіння учнями вмінням працювати з навчальною книгою. Так, у підручнику «Літературне читання» (2-й клас) (2012 р.) на першій сторінці діти ознайомлюються з мотиваційно-смісловим зверненням автора:

«Подружися з підручником

- Розглянь уважно обкладинку. Розкажи, що на ній зображено?
- Які мандрівки по «Читай-місту чекають на тебе?
- Із чого починається книжка?
- Чим вона закінчується?
- Погортай сторінки підручника. Що привернуло твою увагу?»

Поетапному оволодінню учнями вмінням працювати з підручником допомагають такі вказівки:

«Вчися працювати з підручником (с.5)

- Знайди на с. 155 зміст підручника. У ньому вміщено назви всіх творів у тому порядку, як вони є у книзі.
- Зміст розділено на частини — розділи. Їхні назви виділено великими синіми літерами. Скільки у книзі розділів? Прочитай уголос їх назви.
- Що означають цифри праворуч?
- Назви тему, яку почали вивчати. Яким твором розпочинається тема, а яким — завершується?».

Вчитель за цією пам'яткою може керувати діями учнів так, щоб спершу вони змогли цілісно сприйняти книжку, її зовнішній вигляд, зрозуміти побудову структури. Далі засвоєння способів роботи з підручником конкретизується. (с. 7) за таким алгоритмом.

«Вчися працювати з підручником.

- Зверни увагу: завдання, подані до текстів, мають умовні позначення.
- Прочитай на с.2, що вони означають.
- Які умовні позначення є на сторінках цієї теми? Які з них тобі незрозумілі? Запитай про це вчителя».

Уміння учнів орієнтуватися у змісті підручника розвивається впродовж навчального року. У вміщених пам'ятках, настановчих текстах передбачено розширення самостійності дітей в опрацюванні завдань підручника. Наприклад, на с. 77 другокласники, розпочинаючи працювати над розділом «Зимонько-снігурочко, наша білогрудочка...», опрацьовують таку інструкцію:

«Вчися працювати з підручником.

- Знайди у змісті підручника цей розділ.
- Прочитай назви творів. Автори яких творів тобі вже відомі?
- Чи є у розділі твори про Новий рік?
- Який твір найбільший за обсягом? Як ти про це дізнався?».

Послідовне опрацювання учнями наведених інструкцій створює умови для поступового набуття ними досвіду орієнтування у змісті й структурі книги. Спочатку створюється уявлення про зовнішні елементи книги (обкладинка, форзац, зміст); потім на практиці засвоюються умовні позначення — загалом та у змісті розділів; далі здійснюється аналітична робота з текстами.

Уміння працювати з підручником передбачає опанування учнями нових навчальних дій. З цією метою у книзі ми рекомендуємо застосовувати різні за змістом і обсягом способи управління, пам'ятки, рекомендації, поради, які допомагають дітям оволодіти правильними кроками виконання предметних, загальнопредметних і загальнонавчальних дій. Діти опрацьовують пам'ятку щодо виразного читання вірша (с. 18, 56), ознайомлюються з рекомендаціями автора читачам, як складати казку («Вчися складати казки», с. 146), «Як працювати над проектом» (с. 144) і т. ін.

У нових підручниках також уміщено технології засвоєння учнями *структури тексту*. Так, у 2-му класі у першому розділі діти спочатку пригадують знання з уроків української мови про абзац, а потім читають текст, у якому схематично (дужками) відображено структуру оповідання Надії Кулик «Ромасеве яблуко і Петрикова груша» (с.13). Зокрема, у схемі зазначено: заголовок, 1-й абзац, 2-й абзац, 3-й абзац, 4-й абзац. До цього тексту учні виконують завдання: Розглянь як побудовано текст. Скільки в ньому абзаців? Який з них найбільший? Який абзац складається з одного речення?

Надалі для формування уміння визначати структуру тексту у книзі вміщено кілька схем. Зокрема, відображено структури невеликих за обсягом творів із чіткою композицією: заголовок, зачин, основна частина, кінцівка.

Загалом протягом початкового навчання учні оволодівають такими *прийомами роботи над текстом на уроках літературного читання*:

- обговорення заголовка;
- відповіді на запитання за змістом прочитаного;
- самостійне формулювання запитань до тексту;
- різні види читання;
- складання плану твору;
- переказ прочитаного;
- зміна, доповнення, продовження твору.

Чимале місце у змісті підручників з мови й математики для початкової школи посідають *правила і визначення понять*. Основна мета роботи над правилом полягає в тому, щоб допомогти учням зрозуміти його сутність і спосіб застосування. Незалежно від того, індуктивним чи дедуктивним способом відбувається освоєння нового навчального матеріалу, доцільно щоб визначення правила й поняття діти не лише сприйняли на слух, а й уважно прочитали його у книжці, що сприятиме формуванню в них уміння працювати з навчальною літературою, засвоєнню всіх суттєвих ознак нового поняття. Оскільки правила і визначення — це своєрідні мікротексти, вчителеві доречно завчасно підготувати запитання, відповіді на які дадуть змогу переконатися, чи правильно зрозуміли учні правило. Предметом спеціальної уваги педагога має бути забезпечення його розуміння учнями, і лише після кількаразового застосування на практиці — запам'ятання. Нагадаємо поради В. О. Сухомлинського, який застерігав учителів від механічного заучування дітьми правила чи вивчення поняття. «Ми переконалися, що оволодіння знаннями в початковій школі без заучування — важлива передумова подальшого розвитку вихованців і, головне, утвердження у них правильних поглядів на навчання, науку⁵¹». Основний шлях до свідомого засвоєння правила — добір нових фактів (прикладів). І тоді «настає такий момент, коли правило запам'ятовується без заучування, бо учень багато разів обміркував..., як його застосувати на практиці»⁵². Якщо ця робота добре проводиться в початкових класах, уважав педагог, то й надалі учні не завчатимуть формулювань доти, доки не проаналізують, не усвідомлять спосіб їх застосування.

Працюючи з підручником, школярі засвоюють не лише знання, а й, що не менш важливо, відповідні способи діяльності, тобто вчать застосовувати набуті знання на практиці, що є обов'язковою характеристикою компетентності. Процесуальні відомості подаються у спеціальному структурному компоненті підручника — *апараті організації засвоєння*, основне призначення якого полягає в тому, щоб, з одного боку, навчити

⁵¹ Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. — Т. 2. — К. : Рад. шк. — С. 116.

⁵² Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. — Т. 2. — К. : Рад. шк. — С. 116.

дитину вчитися, сформувані в неї інструменти, за допомогою якого набуваються знання, а з другого — запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів. У підручниках для школи першого ступеня цей структурний компонент представлений завданнями і вправами, пам'ятками, алгоритмічними приписами, зразками оформлення записів, таблицями тощо.

Значна частка в цьому переліку належить *навчальним завданням*, які поділяються на *рецептивні* (спрямовані на засвоєння нового матеріалу); *репродуктивні* (застосування знань за зразком у знайомій ситуації); *творчі* (націлені на використання їх у нових умовах).

Готуючись до уроку, вчителю важливо проаналізувати систему завдань і вправ підручника з погляду ефективного способу їх виконання учнями. А саме: які з них доцільно виконати усно, а які — письмово; під керівництвом учителя чи самостійно; колективно або індивідуально; з орієнтацією на зразок чи без нього та ін. Крім того, педагог має передбачити труднощі, які можуть виникнути у процесі розв'язання завдання, а також орієнтовні способи підтримки учнів, які потребують додаткової уваги.

Спостереження свідчать, що вчителі, не завжди спонукають дітей вдумливо аналізувати вимоги до виконання завдання. Якщо вчитель завжди сам читає і пояснює сутність завдання, це призводить до невміння учнів вивчати інструкцію і користуватися нею. Тому слід формувати *узагальнений підхід до виконання роботи*: усвідомити мету, зміст завдання (тобто подумати, що потрібно зробити, як це виконати, як оформити результат); у процесі виконання орієнтуватися на зразок або інструкцію; здійснювати поточний контроль; після завершення оцінити виконану роботу.

В умовах упровадження компетентнісного підходу значущості набуває оволодіння учнями особистим досвідом самостійного виконання вправ і завдань різної складності. Оскільки у підручниках значна частка належить тренувальним завданням, вчителю доречно подбати про перетворення частини з них у творчі, адже у класі є учні з різним рівнем підготовки і здатністю витримувати заданий темп роботи.

Підручник є незамінним засобом формування в учнів способів навчальної діяльності. Для цього слід вчити дітей працювати з включеними у книгу *пам'ятками, алгоритмами, зразками міркувань*.

Пам'ятка розкриває зміст і послідовність дій, які потрібно виконати; алгоритм у навчальній діяльності психологи трактують як чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання однотипних завдань; зразки міркувань конкретизують пам'ятку чи правило, формують уміння логічно мислити, міркувати.

Визначаючи найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, такі засоби організації засвоєння привчають школяра використовувати підручник як книгу, за якою можна самостійно опанувати навчальний матеріал.

Ми вважаємо, що пам'ятку дітям не потрібно заучувати. Вони мають оволодівати нею шляхом практичних вправлянь: перечитали перший пункт — виконали, прочитали другий — теж виконали і т. д. Спочатку такі дії опановуються у процесі колективної діяльності під керівництвом учителя, а потім — самостійно. Зауважимо, що робота з алгоритмічними приписами, зразками виконання нових завдань, їх письмове оформлення, а також, що не менш важливо, зразками правильного прочитання наведених записів формує важливі загальнонавчальні вміння — орієнтуватися на зразок, точно виконувати вказівки вчителя, оволодівати навичками самоконтролю.

Неабияке значення в організації засвоєння, навчального матеріалу відіграють *таблиці*. Функції цього елемента різні: вони можуть містити відповідний пізнавальний матеріал, повідомляти нову інформацію, бути засобом систематизації знань (так звані узагальнювальні таблиці), розвитку логічного мислення учнів, а також матеріалом для виконання завдань, спрямованих на закріплення та узагальнення знань. Важливо навчити молодших школярів не лише користуватися цим структурним компонентом змісту, а у 3—4-х класах залучати їх до складання таблиць. З цією метою доцільно показати дітям, для чого створюються таблиці; які їх складові; організувати колективне складання таблиці за матеріалом підручника, спостережень тощо.

Організація роботи з ілюстративним матеріалом підручника передбачає усвідомлення вчителем взаємозв'язку наочного зображення з його іншими компонентами підручника, передусім із текстом. Тривалий час текст розглядався у підручнику як основний структурний компонент, а зображувальний матеріал — лише як засіб його конкретизації, доповнення. Однак аналіз сучасних шкільних підручників свідчить, що наочне зображення може поставати важливим самостійним носієм інформації. За характером взаємозв'язку в системі «текст — ілюстративний матеріал» відомий дослідник проблем підручника Д. Д. Зуєв поділяє зображення на такі групи: 1) провідні ілюстрації, які змінюють основний текст, самостійно розкривають зміст навчального матеріалу; 2) рівноправні з текстом; 3) обслуговуючі, що допомагають сформулювати чітке уявлення про предмет чи явище, що виникли під час ознайомлення з матеріалом⁵³.

Характер ілюстрацій у сучасних підручниках досить різноманітний: одні з них відображають певний момент у розвитку подій, описаних у тек-

⁵³ Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д. Д. Зуев. — М. : Педагогика, 1983 — С. 18

сті; другі подані у вигляді предметних малюнків; треті зображують події, які відбуваються «поза текстом», тобто після його закінчення. Тільки усвідомивши взаємозв'язок ілюстрації з текстом, можна методично правильно побудувати роботу з аналізу наочного зображення. Безумовно, реалізація ілюстративної функції підручника значною мірою зумовлена віком учнів і специфікою предметної діяльності. Це передбачає різні частки завдань, звернених до теоретичного й образного мислення дітей, різне співвідношення текстової та ілюстративної частин.

Аналіз ілюстративного зображення, поданого в підручниках (на прикладі роботи з художніми й науково-художніми текстами) рекомендуємо здійснювати за такими напрямками:

- від ілюстрації до тексту (визначення, якої частини твору стосується малюнок; яку додаткову інформацію можна почерпнути з нього);
- від тексту до ілюстрації (пошук слів, які розкривають зміст ілюстрації; виявлення випадків невідповідності тексту і малюнка);
- від ілюстрації до ілюстрації (з метою порівняння);
- у межах ілюстрації (композиція, кольори та їх відтінки, центр малюнка, картини, дійові особи, пейзаж, настрій тощо);
- предметні малюнки як засіб розвитку логічного мислення (матеріал для завдань на порівняння, узагальнення, класифікацію, розвиток зв'язного мовлення тощо).

Розглядаючи ілюстрацію, діти відповідають на запитання вчителя; самостійно формулюють запитання до зображення; описують зміст окремої ілюстрації або серії малюнків; вибірково читають текст, вишукують місця, які розкривають зміст ілюстрації; характеризують персонажів твору (зовнішній вигляд, риси характеру); вигадують словесний малюнок.

Типові варіанти запитань рекомендовані нами для аналізу й осмислення учнями ілюстрацій, на урках літературного читання:

- Які епізоди тексту відображено на малюнку? Зістав малюнок і зміст твору.
- Чи відповідає ця ілюстрація тексту оповідання? Що нового ти помітив?
- Чи все зображено на малюнку так, як описано в тексті?
- Якими словами тексту можна підписати малюнок?
- Яким абзацам тексту відповідають ці зображення?
- До яких частин тексту немає малюнка?
- Які дійові особи зображені?

- Який настрій викликає картина? Чи відповідає зміст цього малюнка опису персонажа?

Самостійна робота учнів з підручником містить такі етапи: підготовчий (орієнтувальний), виконавчий, перевірний (контролюючий). Основне призначення підготовчого етапу полягає в тому, щоб дитина усвідомила, чого навчатиметься, виконуючи завдання; які знання та вміння для цього необхідні; передбачила послідовність виконання. Отже, відбувається *комплексне формування важливих загальнопізнавальних умінь* (аналізувати, планувати, порівнювати, контролювати тощо), певних рефлексивних якостей, що врешті-решт ефективно впливає на розвиток самостійності як якості особистості, суб'єкта навчальної діяльності.

Самостійну роботу з підручником слід застосовувати на різних етапах уроку. У процесі підготовки до вивчення нового матеріалу вчитель дає дітям чітку установку, на що потрібно звернути увагу: повторення правила, способу виконання завдання тощо; ознайомлення з передтекстовими запитаннями та ін.

Самостійна робота на етапі ознайомлення з новим матеріалом рідко практикується у початковій школі, оскільки вважається, що у молодших школярів ще не сформовані навички самостійного учіння. Не заперечуючи цього, наголосимо, що майстерність вчителя саме і полягає в тому, аби правильно визначити, що з нового матеріалу пояснити учням, а що запропонувати для самостійного опрацювання. Знаючи рівень розвитку учнів свого класу, такий прогноз можна зробити досить точно. Доречною у такому разі є настанова на усвідомлене сприймання тексту («Прочитайте і подумайте, чому...»; «Прочитайте і дайте відповідь...»; «Прочитайте і порівняйте...» та ін.); проведення підготовчої бесіди; аналіз ілюстративного матеріалу підручника тощо.

Закріплення вивченого матеріалу передбачає виконання певних завдань підручника: тренувальних (за зразком, інструкцією, повторне читання тексту), з елементами логічної обробки матеріалу, творчих. Про «читання з потреби думати», «думання над книжкою» писав В.О. Сухомлинський. Повторне сприймання інформації, на думку педагога, відкриває перед школярем нові ознаки предмета чи явища. Учень, який звик обмірковувати те, що вже читав чи чув, при повторному читанні шукає нові ознаки, факти, тобто таке повторення — не відтворення відомого, не тренування пам'яті, а розвиток знань, мислення.

Активізує роботу з навчальною книжкою *прийом зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника*, детально описаний К. Д. Ушинським. Його доцільно застосовувати у 4-му класі. Суть прийому: прослухавши пояснення педагога і прочитавши матеріал підручника, діти порівнюють відомості, отримані з двох джерел: виокремлюють матеріал підручника,

про який не згадував під час пояснення вчитель, і навпаки, вказують, які нові відомості взяли з розповіді класовода, котрих немає у книзі. Цей прийом, на думку Костянтина Дмитровича, спонукає учнів бути уважними й до слів учителя, і до книжки: сприяє закріпленню та збагаченню знань школярів.

Таким чином, ми розглянули основні види роботи з підручником (зовнішні й внутрішні), які мають на меті сформувати у молодших школярів загальнонавчальне уміння працювати з навчальною книгою.

§ 3.5. Формування у молодших школярів загальнопізнавальних умінь

Ключова компетентність уміння вчитися як індивідуальне інтегроване утворення об'єднує низку різноаспектних пізнавальних умінь, які у взаємодії забезпечують самостійну навчальну діяльність учня.

На загальнодидактичному рівні до складу цих умінь належать уміння *спостерігати, міркувати, запам'ятовувати знання і способи дій, відтворювати і перетворювати навчальний матеріал*. Кожне з цих умінь може використовуватись як автономне, а також як засіб виконання інших загальнопізнавальних умінь.

Зміст цих умінь конкретизовано у створеній нами програмі (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Розподіл загальнонавчальних умінь по класах

1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
<ul style="list-style-type: none">• Виокремлювати в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму. Колір, смак тощо.• Знаходити у двох об'єктах однакові, схожі, внутрішні й відмінні зовнішні ознаки.	<ul style="list-style-type: none">• Виокремлювати в предметах ознаки та якості, розрізняючи їх за значущістю (головні постійно притаманні об'єкту, і другорядні, які за певних обставин можуть з'являтися, а за інших—зникати).	<ul style="list-style-type: none">• Виділяти в об'єктах зовнішні і внутрішні ознаки і якості, розрізняти серед них істотні та другорядні;• Порівнювати конкретні об'єкти за різними ознаками (абстрактні за орієнтирами, визначеними вчителем);	<ul style="list-style-type: none">• Визначати головне, самостійно робити висновок з пояснення вчителя, з тексту;• Користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей об'єкту;

<ul style="list-style-type: none"> • Зіставляти групи предметів за однією істотною ознакою, помічати зміни в спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вчителем. • Робити (з допомогою вчителя) висновок-узагальнення за результатом виконання навчального завдання. • Виконувати завдання за зразком і аналогією 	<ul style="list-style-type: none"> • Встановлювати тотожність, схожість і відмінність між кількома предметами. • Визначати з допомогою вчителя найістотніші ознаки у виконуваній роботі. • Встановлювати логічну послідовність викладу подій. • Застосовувати деякі прийоми смислового заучування (встановлювати логічну і часову послідовність). • Виконувати логічне групування об'єктів (за родовими і видовими ознаками, вилучати «зайве» серед чотирьох-п'яти однорідних об'єктів). • Виконувати творчі завдання в контексті навчальних завдань і проектів 	<ul style="list-style-type: none"> • Робити висновок-узагальнення з допомогою вчителя. • Встановлювати послідовність подій та їх причиново-наслідкові зв'язки. • Встановлювати зв'язок між причиною і наслідком. • Моделювати за зразком і аналогією. • Добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй. • Висловлювати рефлексивні судження. • Виконувати навчальні творчі завдання (доповнення, розширення, зміни тексту, умов проектування тощо) 	<ul style="list-style-type: none"> • Класифікувати і групувати вивчений матеріал, знаходити і пояснювати причиново-наслідкові зв'язки. • Доводити правильність певного судження та власної думки. • Моделювати і прогнозувати у контексті навчальних завдань. • Користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування (план, зіставлення, опорні слова). • Висловлювати рефлексивні судження. • Виконувати навчальні творчі завдання (доповнити задачу, продовжити розповідь, відтворити початок розповіді, запропонувати новий спосіб розв'язування, проектування тощо)
---	---	---	---

Дидактичні умови формувального процесу.

Аналіз психологічних досліджень і дидактичних напрацювань з розвитку мислення молодших школярів показує, що незважаючи на різноманітність загальнопізнавальних умінь, процес їх формування має спіль-

ні риси, що визначають діяльність як учителя, так і учнів. З огляду на це необхідно визначити сукупність *загальних умов*, які позитивно впливають на формувальний процес. До них ми відносимо: 1) необхідність сенсорного розвитку учнів; 2) неперервність мотивації навчальної діяльності; 3) забезпечення систематичності, цілісності, технологічності процесу формування; 4) набуття успішного індивідуального досвіду застосування загальнопізнавальних умінь у різних формах навчальної взаємодії.

Охарактеризуємо зазначені умови.

Як відомо, до школи вступають діти з дуже різним рівнем готовності до навчальної діяльності. Незважаючи на традиційність цієї проблеми, й у сучасних умовах вона розв'язується з великими труднощами.

Основними досягненнями дітей у передшкільний період ми вважаємо достатню розвиненість усного мовлення, певну регуляцію поведінки і, безперечно, належний стан здоров'я, мотивацію бути учнем.

Вчителям початкових класів складно здійснювати сенсорний розвиток учнів, формувати в них індивідуальний досвід самостійного учіння. Вважається, що дитина, яка приходить до школи, має добре розвинені процеси сприймання. Насправді їх формування незавершене, а тільки розпочинається у дошкільному віці. Тому в початкових класах обов'язково слід цілеспрямовано здійснювати сенсорний розвиток школярів, вдосконалювати в них *уміння бачити, спостерігати, уважно слухати, відтворювати, вправно діяти обома руками*. Адже без точного й всебічного сприймання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування в просторі тощо) активне мислення молодшого школяра, пізнання внутрішніх властивостей предметів неможливе. Сенсорний розвиток є також для дитини джерелом самопізнання внутрішніх процесів. Доречно нагадати думку В. О. Сухомлинського: «Дивитися — це не означає бачити. Уміння бачити, уміння помічати те, що, на перший погляд, не відрізняється чимось особливим — це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила думки, першоджерело розуму, думки, мислення у навколишньому світі, у тих явищах, які людина бачить, пізнає, які викликають у неї інтерес»⁵⁴

Досліджуючи проблему (за нашим керівництвом) сенсорного розвитку молодших школярів, І. А. Барбашова класифікувала сенсорні вміння, визначила їх структуру. Цей матеріал є доброю основою для розроблення методик формування відповідних умінь (табл. 3.5)⁵⁵.

⁵⁴ Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К., 1978. — С. 178.

⁵⁵ Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. — Бердянськ, 2011. — №2. — С. 16—24

**Класифікація сенсорних умінь молодших школярів
за видами сприймання.**

Групи сенсорних умінь	Підгрупа сенсорних умінь	Зміст сенсорних умінь
Зорові	Кольорові	Сприймання ахроматичних та хроматичних кольорових відтінків
	Просторові	Сприймання форми, розміру предметів, просторових відношень між ними
Слухові	Фонематичні	Сприймання мовленнєвих звуків
	Музичні	Сприймання музичних звуків
Дотикові	Фізико-механічні	Сприймання фізико-механічних властивостей предметів (твердості, пружності, пластичності, шорсткості, вологості, густини, в'язкості, текучості, температури тощо)
	Просторові	Сприймання форми, розміру, об'єму предметів, їх розміщення у просторі

У структурі сенсорного вміння дослідниця виокремлює: *функції, завдання, засоби, операції* — раціональні способи обстеження предметів, явищ, способи застосування засобів здійснення перцептивних дій і *результати* цієї діяльності. З аналізу табл. 3.6 можна зробити висновок, що сенсорне вміння як система перцептивних дій, яка відображає об'єктивні властивості предметів і явищ дійсності, містить усі розглянуті елементи.

Таблиця 3.6

Структура сенсорного вміння

Структурні елементи	Перцептивні дії	
	ознайомлювальна	розпізнавальна
Функції	Формування цілісного образу об'єкта сприймання	Віднесення пред'явленого об'єкта до зафіксованого в пам'яті класу (категорії)
Завдання	Пошук, знаходження, розрізнення, ідентифікація сигнальних стимулів	Відображення об'єктивної природи зовнішніх властивостей і відношень предметів, включаючи їхню кількісну і якісну характеристику
Засоби	Моторні копії об'єктів сприймання	Системи сенсорних еталонів

Операції	Знаходження об'єкта, виокремлення в ньому інформативних ознак, ознайомлення з цими ознаками	Порівняння отриманої при сприйманні інформації з еталоном, категоризація (класифікаційна ідентифікація— вибір класу I рівня конкретизації— деталізувальна ідентифікація— процесу інтеграції образу вищого рангу— вибір класу II рівня конкретизації), називання обстежувальної властивості
Результат	<i>Базовий образ</i>	<i>Адекватний образ</i>

Процес формування і розвитку сенсорних умінь має спільні дидактичні характеристики із загальнопізнавальними умінями, про які йтиметься далі. До засобів формування, що відповідають особливостям саме цього виду умінь, відносимо розроблені нами спеціальні вправи і завдання (табл. 3.7), створення збагачувального розвивального середовища, участь учнів в інтегрованій діяльності, де сенсорні уміння є інструментом активного пізнання.

Великі можливості для розвитку спостережливості учнів, що ґрунтуються на їхньому чуттєвому й інтелектуальному досвіді, мають уроки природознавства, екскурсії, тематичні прогулянки у позаурочний час. Наприклад, «Мандрівки екологічною» стежкою у різні пори року розкривають дітям різноманітність змін навколишнього середовища за різними ознаками, зовнішні причинно-наслідкові зв'язки. Для успіху тривалих спостережень учнів учителям слід завчасно визначити: об'єкт і мету спостереження, засоби зацікавлення дітей, можливості всебічного розгляду об'єкта, способи фіксації результатів спостереження і методику їх використання на різних уроках. Це сприятиме оволодінню *умінням спостерігати як методом пізнання*.

Таблиця 3.7

Засоби розвитку процесів сприймання

Слухові (чутливе вухо)	Зорові (гостре око)	Дотикові (умілі руки)
<ul style="list-style-type: none"> • Ігри на визначення напрямку рухів за звуком. • Розрізнення найхарактерніших звуків оточення. • Тренування точного відтворення різних звуків, слів фраз. • Створення звукового «мережива». • Музикування. 	<ul style="list-style-type: none"> • Вправи на знаходження відомих предметів у відволікаючих умовах. • Мандрівки лабіринтами. • Розпізнавання предметів за суттєвими ознаками, з-поміж інших. • Опрацювання поняття «колір» (лексичне стилювання). 	<ul style="list-style-type: none"> • Різноманітні графічні диктанти. • Розфарбовування, розмальовування, штриховки, доповнення, з'єднування тощо. • Нанизування намиста, гудзиків. • Складання композицій з різноманітних природних і готових матеріалів.

<ul style="list-style-type: none"> • Наспівування речень, висловів на уроках літературного читання, мови, образотворчого мистецтва 	<ul style="list-style-type: none"> • Тренування зорової пам'яті (відтворення образів предметів, оточення тощо). • Вправи «Що змінилось?» • Тренування просторових відчуттів. • Вправи на визначення кольорів у складних умовах. • Дидактична гра «Фотограф». • Аналіз зразка для його відтворення. • Дидактична гра «Коректор» (знаходження кожним учнем в уривку тексту певних слів, букв (на швидкість і точність) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ігри на розпізнавання предметів навпомацки. • Виконання ігрових, творчих завдань, які вимагають погоджених дій правої і лівої руки (наприклад, ліплення, аплікація). • Вирізування за різними ознаками. • Впізнавання задуманого через рухи («Що ми бачили — не скажемо; подивіться — ми покажемо»). • Гра «Конструктор» (букви, елементи предметів, цифри тощо).
---	---	---

Вправи і завдання, що передбачають інтеграцію процесів сприймання і мислення:

- 1) вправи на різнобічний розгляд об'єкта: що це? який? з чого зроблений? з чим пов'язаний? до чого подібний? де використовується? (побудова тематичних павутинок, асоціативних куштів, дерев знань).
- 2) вправляння у точності, виразності рухів (відповідно музичного супроводу і без нього, рухів придуманих на задану тему);
- 3) відгадування і придумування загадок, казок, описів;
- 4) втілення у різноманітних творчих роботах явищ, станів, почуттів, дій тощо;
- 5) вправи на розвиток зорово-моторної координації.

Винятково важливим є цілеспрямований розвиток уважності учнів. Наведемо опис роботи з *коректурною таблицею*. Вона становить набір букв, розміщених у випадковому порядку. Діти одержують завдання: у таблиці підкреслити, наприклад, всі літери «к» і закреслити літери «о». Робота триває 2-3 хв, залежно від обсягу таблиці. Вчитель фіксує початок виконання командою «Починайте» завершення роботи — командою «Стоп!», після якої діти у таблиці ставлять «галочку». Правильність і продуктивність виконання цього завдання учнями класу дає можливість учителю з'ясувати рівень розвитку в них *концентрації уваги*. Зосередженість уваги можна перевіряти (і розвивати) шляхом виконання учнями у парі завдань на зіставлення: в одній роботі є помилки (або невідповідності); звертаючись до зразка, який є безпомилковим, учні знаходять і виправляють усі помилки.

Стійкість уваги успішно розвивається шляхом виконання завдань, які потребують тривалого простежування поглядом хвилястих, заплутаних ліній від одного об'єкта до іншого, розпізнавання відомого об'єкта у незвичайному зображенні та ін. За таких умов уже наприкінці першого класу більшість учнів усвідомлює: щоб бути уважним, треба не просто щось слухати, а й почути. У другому класі учні Броварського ЗНЗ №2 склали разом з учителем правило уважного учня:

Будь уважним!

- не тільки дивись, а й придивляйся;
- не тільки слухай, а й дослухайся;
- помічай не лише яскраве, велике, рухливе, а й непомітне, приховане;
- умій спостерігати одне й те саме у різних умовах.

Підкреслимо, що у процесі спостереження учень має знати його мету, підпорядковувати їй своє сприймання, вміти точно виконувати інструкцію. У такому разі досягається повнота спостереження, різнобічність сприймання об'єктів.

Отже, накопичення сенсорного досвіду учнів з різних джерел сприймання є тією основою, яка пришвидшує розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу; багатшими стають їхні інтелектуальні почуття, фантазія. Тому вчителі й вихователі мають використовувати щонайменшу можливість на уроках, перервах, у групі продовженого дня, на екскурсіях, щоб розвивати сенсоріку дітей, збагачувати сприймання яскравими образами, враженнями, розвивати зорову й смислову пам'ять. Все це міцні цеглинки для розвитку вміння вчитися школярів із різними пізнавальними можливостями.

Системність, цілісність і технологічність формування загальнопізнавальних умінь і навичок. Системність і цілісність формування загальнопізнавальних умінь і навичок передбачають передусім взаєморозуміння між учителем, вихователем групи продовженого дня, батьками учнів щодо цінності засвоєння у початковій школі загальнонавчальних умінь і навичок, узгодження дій в організації режиму навчальних занять, привчання дітей до самоорганізованості, самостійного виконання домашніх завдань, виховання відповідальності за виконання роботи.

Системність формування зобов'язує забезпечувати неперервний і комплексний вплив застосовуваних методик з урахуванням вікової динаміки учнів і специфіки навчання в умовах багатопредметності і відносної завершеності початкової школи.

Механізмом ефективності формувального процесу є досягнення його керованості. Нормативною основою цієї роботи в масовій школі є згаду-

вана Програма формування в молодших учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

Нормативна діяльність виконується людиною, тому зовнішні вимоги завжди заломлюються крізь внутрішні чинники, а отже, у формувальному процесі мають враховуватись як типові, так і й індивідуальні особливості учнів.

Теоретичні засади процесу формування ми визначаємо, спираючись на низку психологічних і дидактичних положень. Зокрема, висновок Л. С. Виготського про «зону актуального» і «зону найближчого розвитку», за яким слід враховувати наявний рівень досягнень дитини, щоб точніше орієнтуватися у навчанні на *«найближчий розвиток»*. У цій зоні перебувають ті знання, уміння і навички, які учень може засвоїти з незначною допомогою дорослих. Звідси випливає висновок, що вже на початковому етапі необхідно цілеспрямовано формувати процесуальну (операційно-діяльнісну) складову повноцінної навчальної діяльності. Цей процес досить тривалий, він потребує системних і технологічно підкріплених дій учителя, взаємозв'язку у формуванні предметних і ключових компетентностей.

Наступним психологічним положенням є врахування *теорії поетапного формування розумових дій*, що вперше запропонованої П. Я. Гальперіним⁵⁶ і розвинутої далі Н. Ф. Талізіню, К. М. Кабановою-Меллер та іншими вченими. За П. Я. Гальперіним поетапне формування розумових дій охоплює кілька етапів, на яких відбуваються зміни, пов'язані з утворенням у людини нових образів, понять, способів дій. А саме:

- 1) формується мотиваційна основа дій, що передбачає ставлення суб'єкта до цілей та завдань наступної дії та змісту матеріалу, наміченого для засвоєння (особистісний смисл діяльності);
- 2) складається схема орієнтовної основи дій: виокремлення системи орієнтирів та вказівок, урахування яких необхідне для виконання дій; у процесі засвоєння дій ця схема самостійно перевіряється й уточнюється;
- 3) формування дії у матеріальній (матеріалізованій) формі: суб'єкт виконує потрібні дії з опорою на представлені зовні зразки, зокрема — на схему орієнтовної основи дій;
- 4) «голосна соціалізована мова», коли в результаті багатократного підкріплення складу дії правильним розв'язуванням системи різноманітних завдань зникає необхідність промовляння вголос послідовності виконання;
- 5) дії змінюючись і згортаючись, здійснюються у внутрішньому мовленні.

⁵⁶ Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во МГУ, 1965. — 52с.

Початкові етапи освоєння нової дії дуже розгорнуті, повільні. Це можна порівняти з читанням дитини по складах, потім зусилля щодо здійснення цих етапів зменшуються, дії згортаються, уміння починає виконуватися все швидше з нарощуванням самостійності учня.

Механізмом упровадження поетапного формування розумових умінь є *орієнтувальна основа*. Психологи розрізняють три типи орієнтувальної основи дій і відповідно три типи орієнтування учня в завданні.

Орієнтувальну основу *першого типу* утворюють зразки дій та їх продукт. Вказівок, як це робити, дітям не пропонують. Учні самі шукають результат методом спроб і помилок. У результаті завдання може бути виконане, але дія, за допомогою яких це досягнуто, є нестійкою, не переноситься у змінені умови.

За *другим типом орієнтування*, крім зразка, наводяться всі вказівки, як правильно виконувати дії з новим матеріалом. У цьому випадку навчання відбувається успішно. Однак перенесення дії в нову ситуацію обмежене.

Орієнтувальна основа третього типу не дається учням у готовому вигляді. Вони повинні її скласти самі, а вчитель створює умови, які сприяють цьому, актуалізує відповідні знання і прийоми роботи. За результатами сформованості такі дії можна переносити на широкий клас завдань.

Психологічним і дидактичним підґрунтям формувального процесу є опора на *теорію навчальної діяльності*, її сутність, структуру, особливості формування у молодших учнів (О. М. Леонт'єв, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. В. Скрипченко, С. Д. Максименко⁵⁷ І. Я. Лернер, О. І. Раєв та ін.).

Результати психологічних досліджень з *проблеми мотивації учіння*, які активно проводилися з учнями молодшого шкільного віку впродовж останніх десятиліть, дають нам можливість побудувати *дидактико-методичний ресурс неперервного впливу на формування мотиваційного потенціалу учнів*, коли мета діяльності набуває для них особистісний смисл, цілеспрямовує зусилля, розвиває пізнавальний інтерес і волю.

Таким чином, у розробленні дидактичних способів керівництва процесом формування у молодших учнів загальнопізнавальних умінь ми орієнтувалися на «зону найближчого розвитку учнів», визначення сутності й структури навчальної діяльності, поетапність оволодіння розумовими вміннями, на яких ґрунтується вміння самостійно вчитися, необхідність мотиваційного забезпечення учіння, що виявляється у пізнавальних потребах та пізнавальному інтересі.

⁵⁷ Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. /С. Д. Максименко. — К. : Слово, 2013. — 592 с.

Дидактичні засади технологічного способу керівництва формуванням у молодших школярів загальнопізнавальних умінь. Розроблення технологічного підходу ґрунтується на таких положеннях.

1. Зміст сучасної шкільної освіти багатокомпонентний. Він охоплює знання, способи (уміння, навички), досвід учнів (пізнавальний і життєвий), цінності.

2. Освітніми результатами засвоєння багатокомпонентного змісту в початкових класах є предметні й ключові компетентності. Серед ключових пріоритетним об'єктом формування є *уміння учнів учитися*, ядро якого — оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними умінями й навичками.

3. Дидактичними характеристиками елементів змісту є *знання* — перевірені практикою, результати пізнання навколишнього світу, їх правильне відображення у свідомості людини. Форма відображення знань є дуже різноплановою. Розрізняються знання вербальні, образні, предметні, процедурні, за обсягом — індивідуальні й суспільні, за галузями, за психологічним рівнем, за ступенем узагальнення тощо.

Уміння — здатність учня ефективно виконувати певну діяльність на підставі набутих знань у відомих, змінених і нових умовах.

У процесі формування ключових компетентностей знання й уміння утворюють *способи когнітивної і практичної діяльності*, що засвідчують здатність учня застосовувати їх у різних умовах, формуючи індивідуальний досвід.

Ціннісні ставлення — виявлення своїх оцінок, почуттів, суджень стосовно досягнутих результатів і наміри щодо своєї позиції як суб'єкта учіння в подальшому навчанні.

4. Дидактичною платформою формувального процесу є *суб'єктно-суб'єктна навчальна взаємодія учнів і вчителів*, що виявляється багатопланово (діалоги, співпраця, розширення меж індивідуальної роботи, створення умов для успішного досвіду самостійного учіння з поступовим нарощуванням міри самостійності ін.)

Останнє особливо важливо, бо «існує загальний закон переходу будь-якої дії від дорослого до дитини: те, що спочатку вчитель робить стосовно учня (ставить мету, планує, контролює і оцінює) потім учень починає здійснювати щодо іншої людини, лише після цього до себе»⁵⁸

5. Ґрунтуючись на теорії поетапного формування розумових дій та механізмі трьох типів орієнтувальної основи, результатах дидактичних досліджень із цієї проблеми, у тому числі під нашим керівництвом, ми

⁵⁸ Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман — М. : Знание, 1985. — С. 79.

визначили три способи керівництва процесом формування ключової компетентності уміння вчитися.

Перший спосіб: учителі не проводять спеціальної роботи із засвоєння учнями сутності й способу використання конкретного уміння. Але діти поступово певною мірою оволодівають ним шляхом простого наслідування способу пояснення вчителя або правильного виконання навчальних завдань, основою яких є одне з умінь, що входить до ключової компетентності. Цей спосіб, як показали дослідження, придатний на підготовчому етапі у 1-му класі, а в 2—4-му класах він недостатньо ефективний, бо відбувається неповне усвідомлення учнями суті вміння й узагальнення його пізнавальної функції.

Другий спосіб керівництва оволодіння учнями загальнопізнавальними умінями передбачає їх поетапне формування з різною опорою на орієнтувальну основу дій. Цей спосіб реалізується за етапами.

На *першому, підготовчому*, — відбувається усвідомлення сутності уміння та послідовності його застосування за *алгоритмом, пам'яткою, схемою-опорою*.

Другий етап — тренувальний. Учні набувають успішного досвіду виконання всіх операцій, які забезпечують правильне застосування умінь аналізувати, порівнювати, диференціювати суттєве й несуттєве.

Важливо, щоб діти могли досить часто спостерігати, як думає вчитель, щоб у них сформувалася потреба в усвідомленні способу щойно завершеної роботи. Скажімо, *вчитель аналізує: «Задача розв'язана правильно. А як це був досягнутий результат? Як ми діяли? Чому саме так?»*.

Якщо є можливість розгорнуто використати певний прийом, слід підкреслити його роль у досягненні результату. Коли накопичено достатній досвід виконання таких операцій, діти будуть підготовлені до виконання завдань на виокремлення головного, доведення думки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення.

Правильного використання алгоритмів і пам'яток дітей треба навчати, щоб їхні дії за кожним пунктом були усвідомлені, щоб вони знали межі застосування такої опори.

На *третьому етапі — творчому* — в учнів формується вміння самостійно виконувати не одиничні завдання, а комплексну роботу. При цьому передбачено застосування умінь, які характеризують ключову компетентність у нових умовах переносу (зміст, вимоги, тощо).

У процесі формування загальнопізнавальних умінь на всіх етапах необхідно забезпечувати відповідне навчально-розвивальне середовище, розвивати мотивацію рефлексивного ставлення учня до оволодіння вмінням вчитися. Межі тривалості етапів формування, як показало дослідження, значною мірою зумовлені конкретними умовами класу.

Вузлові питання формувального процесу. Засвоєння кожного вміння, яке входить до складу ключової компетентності, розпочинається з прийняття учням *мети й усвідомлення смислу завдання*. Тому для самостійного учіння особливого значення набуває формування в молодших школярів *прийому ціле разом покладання як початку цілеспрямованої діяльності*.

Мета — це передбачення у свідомості людини очікуваного результату, на досягнення якого спрямовані її зусилля, тобто *мета виконує стимулювальну і регуляторну функції*. Щоб учні сприйняли мету навчального завдання, вчителю слід потурбуватися про виникнення *потреби* у його виконанні, щоб дітям було зрозуміло для чого воно виконується. Це попереджує виникнення у свідомості учнів розриву між мотивами та цілями діяльності.

Мотиви, навіть сильні, позитивні створюють лише потенційну можливість розвитку учнів, оскільки залежать від процесів цілепокладання (А.К. Маркова, М. Ф. Матюхіна, Н. М. Бібік), тому важливо залучати учнів до визначення й пояснення мети роботи, зіставляти одержані результати з метою завдання. Час від часу корисно у 3—4-х класах пропонувати для розв'язку задачі без запитання (це переконує дітей, що без мети незрозуміло, для чого і як діяти), виконувати одну вправу з різними завданнями і т. ін.

6. Структурний аналіз загальнопізнавальних умінь засвідчує їх взаємозв'язок і дає змогу зробити висновок, що одні уміння є компонентами інших, складніших. Наприклад, уміння спостерігати, аналізувати предмети і явища утворюють основу вміння порівнювати, яке є змістовою і процесуальною основою визначення головного, доведення, узагальнення.

Незважаючи на відмінності у змістових характеристиках умінь, процес їх формування має принципову спільність. Критеріями сформованості загальнопізнавальних умінь є такі: 1) *учень знає сутність уміння*— що саме означає його назва; 2) *знає у чому полягає смисл уміння*, тобто які операції треба виконати, щоб його засвоїти; 3) *самостійно вміє їх застосовувати*, виконуючи завдання різної складності у відомих і нових умовах.

На другому і третьому етапах ефективно застосування *систем пізнавальних задач* за тими розумовими вміннями, які адекватні складникам ключової компетентності вміння вчитися. Включення таких завдань до змісту різних предметів, як показало наше дослідження, створює реальні умови для оволодіння цими вміннями на різних рівнях складності, з урахуванням рівня навчальних досягнень учнів. У змісті пізнавальних завдань *важливо забезпечити міжпредметні зв'язки*. У дидактиці розрізняють такі зв'язки на підставі спільності знань, необхідних для реалізації навчальної діяльності, спільності операційних компонентів, спільності мотивів (О. І. Раєв, І. І. Вергелес та ін.). Операціональні зв'язки для формування діяльнісного складника вміння вчитися найбільш значущі.

Особливості формування загальнопізнавальних умінь.

Для формування в учнів уміння аналізувати будь-які об'єкти його сутність можна пояснити за схемою, наведеною на рис. 3.3.

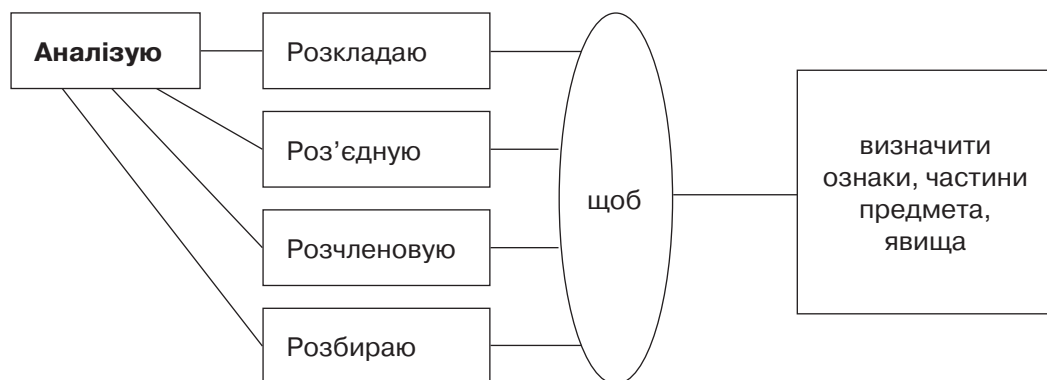


Рис. 3.3. **Схема формування уміння аналізувати об'єкти**

Увагу дітей слід звернути на те, що кожен предмет має кілька ознак.

Щоб їх визначити:

- необхідно уважно і різнобічно розглянути предмет;
- подумки розкласти його на частини;
- визначити їхні властивості (колір, розмір, форму, матеріал та інші особливості).

Умінням аналізувати предмет учні оволодівають ефективно лише в тому разі, якщо вчитель працює над його формуванням у певній системі на різних уроках. Скажімо, на уроках математики учні аналізують задачі, геометричні фігури, лічильний матеріал, приклади, залежності та ін. На уроках природознавства, екскурсіях об'єкти аналізу дуже різноманітні: групи рослин, тварин, явищ тощо. Діти мають знати, що кожен об'єкт слід обстежувати в певній послідовності. Наприклад, розглядаючи дерево, діти спочатку говорять, з яких частин воно складається, а далі вже про форму крони, розміщення гілок, їх зовнішній вигляд.

Оскільки аналіз є наскрізним умінням, яке використовується на всіх етапах навчального пізнання, удосконалювати його слід як у спеціальних вправах, так і у зв'язку із виконанням завдань на розвиток інших пізнавальних умінь.

Особливо корисні для розвитку аналітичних властивостей мислення учнів словниково-логічні вправи (на членування поняття, класифікацію, виключення зайвого), вправи на різнобічний розгляд об'єкта (Що? Який? З чого зроблений? З яких частин складається? До чого подібний?)

Уміння порівнювати. Сутність цього вміння полягає в зіставленні об'єктів з метою виявлення ознак подібності або відмінності (або того й іншого разом). Зіставлення є процесом, спрямованим на виокремлення істотних ознак, спільних для ряду предметів, а протиставлення ставить протилежну мету.

У дидактиці розрізняють *три види порівняння*:

- 1) за напрямом (зіставлення, протиставлення, повне порівняння);
- 2) за складністю (зовнішні, внутрішні, кількісні і якісні ознаки);
- 3) за способом (порівняння водночас сприйнятих об'єктів; сприйнятих у різний час; двох об'єктів за участю третього).

У навчальному пізнанні порівняння належить до найпоширеніших операцій, адже «все у світі ми пізнаємо, не інакше, ніж через порівняння» (К.Д. Ушинський). Протягом початкового навчання діти порівнюють різноманітні об'єкти: звуки слова, предмети, числа, вирази, тексти, малюнки, рослини, тварин і т. ін.

На різних уроках у співпраці з учителем, спочатку шляхом колективного проговорювання послідовності операцій, учні поступово набувають досвіду виконання завдань на порівняння. Це дає змогу здійснити усвідомлене узагальнення сутності цього вміння за схемою, зображеною на рис. 3.4.

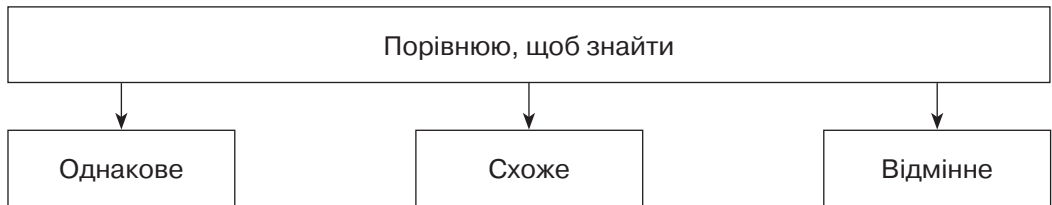


Рис. 3.4. Сутність вміння порівняння

Це вміння вдосконалюється на різних уроках з урахуванням специфіки змісту предметів. Наведемо приклади завдань з різних предметів.

На уроці української мови діти виконують завдання: знайдіть у реченнях слова, які схожі за вимовою й написанням, але відрізняються за значенням.

Під горою горить вогонь. Яке горе сталося у дівчинки?

Раптово на білий сніг стрибнула білка.

Придумай речення, в яких слова *замок, слід, мала* вживаються в різних значеннях.

Порівняння збагачують нашу мову, допомагають виразно, точно описати об'єкт, передати своє ставлення. З метою розвитку образного мовлення діти створюють *ланцюжок порівнянь*: озеро на сонці, наче...; кетяги ка-

лини наче...; сніг на сонці, мов...; руки мамині, як...; кульбабки світяться, наче...;

Визначають схожість і відмінність слів, які означають близькі явища.

На уроці образотворчого мистецтва вчитель пропонує третьокласникам, розглянувши три глечики, розміщені на полиці, розповісти, на що схожий кожен і чим вони відрізняються. Дітям рекомендовано використовувати у відповіді слова: *наче, немов, як*. Учні створюють емоційні й точні описи. Наприклад, учениця 3-го класу розповідає: «Я милуюся глечиками. Один із них за формою схожий на кабачок. Другий — ніби величезна груша. Третій — наче кулька. А які на них яскраві й різні малюнки! На одному — рядок осіннього листя, на другому — різнокольорові смужки, на третьому — дрібненькі осінні квіточки. Вони схожі тим, що глечики, які використовують люди, дуже красиві. Відрізняються тим, що різні за формою і малюнком».

На уроках літературного читання, знаходячи порівняння в текстах, учні краще сприймають красу художніх образів, вчинки персонажів, картини природи тощо. Художній потенціал творів, уміщених у підручниках, дає змогу пропонувати дітям такі завдання майже на всіх уроках.

Наприклад, у 3-му класі за темою підручника «Цікава книга природи» («Літературне читання») учні виконують різні завдання на порівняння.

- Збагачуй своє мовлення порівняннями:

Холодний, як лід (дуже холодний), впало, як сніг на голову (трапилося щось несподіване); поле, мов море (не видно ні кінця, ні краю).

- Знайди у тексті порівняння. Що вони додають до характеристики образу Улянки? («Лісовою стежкою» О. Донченко)
- Знайди, з чим у тексті порівнюється осінній дощ, тумани, місяць листопад. («Листопад — ворота зими» А. Волкова)
- Чим схожі й чим відрізняються твори Алевтини Волкової «Перший подих осені» і «Листопад — ворота зими»?

Для виконання цього завдання дітям пропонується алгоритм:

Щоб порівняти твори треба:

- зрозуміти зміст кожного твору;
- визначити, про що основне йдеться у кожному;
- який за жанром перший твір і другий;
- чи є в них схожі описи, дійові особи;
- визначити однакові, подібні і відмінні ознаки;
- зробити висновок: Ці твори схожі тим, що..., а відрізняються тим, що...

Опрацьовуючи пам'ятку, третьокласники крок за кроком колективно доходять правильного висновку.

Без порівняння не обходиться жоден *урок математики*. Учні порівнюють: множини, числа, вирази, дії, задачі, фігури, просторові відношення, довжину, вагу, вартість та ін. При цьому вони висловлюють порівняльні судження, вживаючи слова *більш, менш, дорівнює, порівну*. Наприклад, на основі уміння порівнювати числа учні виконують завдання «продовж ряд чисел»; «заповни пропуски в ряді чисел»; «запиши числа від меншого до більшого»; «випиши «зайве» число з кожного ряду чисел» і т. ін.

На уроках природознавства діти порівнюють дерева за істотними ознаками (стовбуром, корою, розміщенням гілок, листям, плодами, насінням); заповнюють табличку, чим схожі й відрізняються рослини і тварини, чим схожі й відрізняються пори року тощо.

Якщо вчитель переконається, що учні вже мають достатній досвід порівняння багатьох конкретних об'єктів, доцільно колективно скласти узагальнену пам'ятку-алгоритм застосування навчально-пізнавального уміння порівнювати.

Щоб порівняти треба:

- уважно розглянути, прочитати...
- визначити ознаки, частини кожного предмета...
- зіставити відповіді між собою;
- знайти, що в них є однаковим, схожим, відмінним
- узагальнити результат порівняння.

За цим правилом час від часу доцільно пропонувати учням самостійно здійснити порівняння складних об'єктів (тексти, природні явища, задачі, вчинки персонажів тощо). Якщо набувається успішний досвід застосування цього уміння на різному предметному змісті, створюється об'єктивна можливість оволодіння цим умінням як складником ключової компетентності уміння вчитися.

У розумовій діяльності молодших школярів спостерігається тенденція змішування істотного і другорядного, визначення головного на підставі яскравих ознак, зовнішніх виявів діяльності. Водночас без достатнього розвитку **вміння виокремлювати головне** неможливо сформулювати наукове поняття, правильний спосіб дії, здійснити повне узагальнення за істотними ознаками. Тому це уміння має бути об'єктом системного формування. У процесі формування цих умінь, як і для інших загальнопізнавальних, керівництво пізнавальною діяльністю учнів необхідно здійснювати через ознайомлення із сутністю самого поняття (що таке головні ознаки) і оволодіння процедурами, які допомагають це зробити. А саме: передусім учні мають зрозуміти, *що без головної ознаки будь-який об'єкт*

не існує; розпізнавати предмети, явища навколишнього світу треба за їхніми головними ознаками. Цю залежність діти поступово усвідомлюють, аналізуючи відповідний навчальний матеріал на різних уроках.

Потужний потенціал розвивальних завдань на визначення головної ознаки (головної думки, основної думки, найважливішої ознаки) є у нових підручниках для 1—4-х класів шкіл з українською мовою навчання. Наприклад, у підручниках із літературного читання (2—3-й класи) у методичному апараті є різноманітні завдання, які сприяють оволодінню учнями умінням виокремлювати головне. Зокрема, пошук слів із найбільшими змістовим навантаженням у тексті; виділення речення, що передає головну думку; пояснення заголовку твору; зіставлення головної думки з назвою твору; встановлення зв'язку між головною думкою прочитаного і прислів'ям; складання плану; добір заголовку до тексту; відновлення деформованого тексту (плану) та ін.

У формуванні в учнів уміння розрізняти у тексті суттєве і другорядне не втрачають актуальності рекомендації І.П. Гудзик, яка вирізняє такі кроки⁵⁹:

- 1) роз'яснення учням, що у кожному тексті є *ключові слова*, без яких неможливо зрозуміти зміст;
- 2) читання твору мовчки, позначення тих частин, які називає вчитель (серед них є найважливіші й другорядні), з метою уточнення, що є найважливішим, а що — другорядним. Колективне обговорення виконаного завдання;
- 3) виконання аналогічного завдання в парах, індивідуально;
- 4) самостійне виконання завдання: прочитати текст — підкреслити ключові слова — пояснити.

У процесі формування в учнів уміння визначати головне рекомендовано *технологічний підхід*. Наведемо зміст схеми та пам'ятки (рис. 3.5, 3.6).

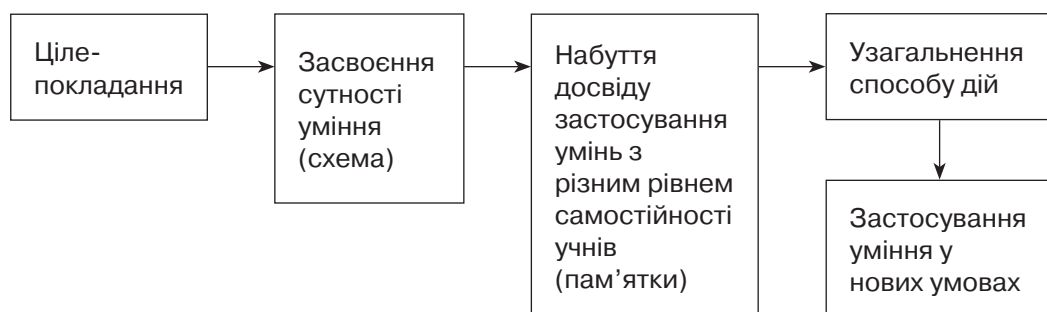
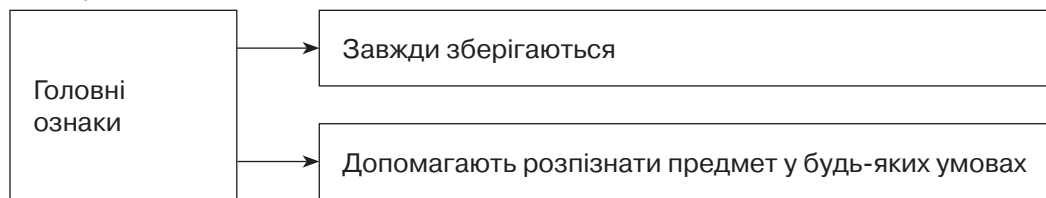


Рис. 3.5. **Схема формування в учнів уміння визначати головне**

⁵⁹ Гудзик І. П. Розвиток навички читання: методичні рекомендації / І. П. Гудзик. — К.: Освіта, 1993. — 94с.

Рис. 3.6. **Зміст пам'ятки**

Під час обговорення і застосування цієї схеми діти усвідомлюють, що головні ознаки є обов'язковими, без них не можна розпізнати предмет серед інших.

Приклад вправи на диференціювання ознак об'єктів:

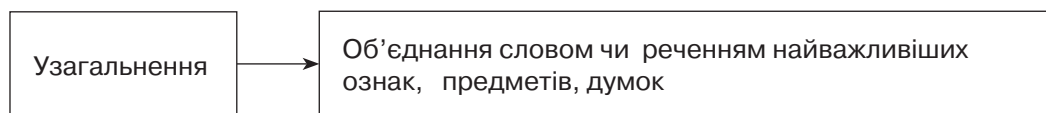
Назви ознаки, дії, які для цих предметів, явищ є обов'язковими і необов'язковими	
море...	годинник...
сад...	дощ...
берізка...	пісок...
задача...	крейда...
голка...	риба...
колесо...	слон...

Пам'ятка

Щоб виділити головне необхідно:

- проаналізувати (прочитати, обстежити);
- визначити ознаки, без яких неможливо зрозуміти зміст роботи;
- знайти серед них ті, які завжди належать предмету, і другорядні, які за певних умов можуть бути у нього, а за інших—ні;
- об'єднати словом чи реченням найважливіше, тобто головне;
- зіставити свій висновок зі змістом (завданням) роботи — чи справді він передає найважливіше.

Уміння узагальнювати. Якщо учні навчилися виокремлювати головні ознаки у ряді об'єктів, це є достатньою підставою для наступного кроку — зробити висновок, за якими ознаками можна об'єднати ці об'єкти в одну групу. Ознайомлення із сутністю цього загальнопізнавального уміння здійснюється за схемою.

Рис. 3.7. **Схема ознайомлення учнів із сутністю уміння узагальнювати**

Кожне поняття, висновок, правило — це узагальнення істотних ознак подібних ознак предметів, явищ, способів дій.

Щоб узагальнити:

- проаналізуй ознаки;
- встанови, чим вони схожі й відрізняються;
- визнач головні, обов'язкові;
- об'єднай їх словом чи реченням.

Уміння визначати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки. Дії, вчинки, зміни, які ми бачимо, відчуваємо, завжди мають *причину*. Причина зумовлює *різні зміни—наслідки*. Процес визначення і пояснення зв'язків між об'єктами є складною аналітико-синтетичною діяльністю, в якій взаємодіють різні розумові уміння (прийоми) аналіз, порівняння, виокремлення істотних ознак і зв'язків кожного об'єкта, розрізнення тих, які є причиною, а які — наслідком.

У початковій школі у змісті кожного предмета діють системоутворювальні зв'язки між розділами, темами, поняттями, способами дій, що формуються. Наприклад, завдяки системному підходу в процесі вивчення рідної мови об'єктом аналізу і синтезу є не лише поняття, правила, способи дій, а *зв'язки між ними*.

У процесі формування зазначеного уміння дидактичне завдання полягає в тому щоб навчити учнів розрізняти причину і наслідок, встановлювати спочатку локальні, короткі зв'язки, а потім складніші, триваліші, багаторівневі між навчальними об'єктами. При цьому в учнів розвивається усвідомлення *двох видів причинно-наслідкових зв'язків: елементарні причинні, узагальнювальні*. Ми рекомендували вчителям спочатку пропонувати учням завдання на встановлення короткого зв'язку: одна причина — один наслідок. Надалі завдання ускладнювалися за рахунок кількості причин (або наслідків); пропонувалися завдання де містилося кілька причин, за якими треба визначити наслідок. За результатами психологічних досліджень і наших спостережень встановлено, що завдання на визначення причин молодші учні виконують значно легше, ніж із визначенням наслідків за відомими причинами.

У встановленні причинно-наслідкових зв'язків важливим моментом є усвідомлення послідовності зв'язків між причиною і наслідком.

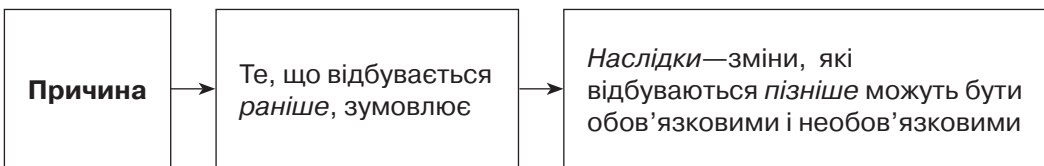


Рис. 3.8. Схема послідовності зв'язків між причиною й наслідком

Допомагають знайти зв'язок між причиною і наслідком аналітичні *запитання*: Чим це зумовлене? Як це можна пояснити? Чому так сталося? Що було спочатку, а що — потім? Що від того змінилося?

Алгоритм міркування

Щоб визначити причинно-наслідкові зв'язки, з'ясуй:

- між чим саме треба встановити зв'язки;
- що відбулося раніше;
- що пізніше;
- на що вплинула причина;
- які зміни обов'язкові, а які — можливі.

Наведемо приклади завдань, які учні виконували з цією метою на уроках природознавства:

- Як це можна пояснити?

Ящірку, жабу нерідко можна зустріти поблизу житла людей.

До яких тварин їх віднести — свійських чи диких? Чому?

- Чому так сталося?

У дорослих шишкарів незвичайний дзьоб — з гострими, загнутими кінцями, перехреченими наче щипці. Чому в них такий дзьоб?

- Що спочатку, а що-потім?

Урожайність на полях більша в ті роки, коли взимку їх вкриває глибокий шар снігу. Чому?

- Заверши речення поясненням зв'язків між причиною і наслідком.
 - ✓ Горобці, ворони, синички залишаються зимувати вдома, тому що —
 - ✓ Без рослин не змогли би жити на Землі ні люди, ні тварини, тому що —
 - ✓ Під зиму в бурих ведмедів відкладається під шкірою багато жиру, тому що —
- З двох речень побудуй одне. Об'єднай їх словом «тому».

Під льодом температура води взимку не опускається нижче 4 градусів тепла. Мешканці водойм спускаються на глибокі місця, ближче до дна.

- Поміркуй! Коли одна причина може мати різні наслідки?

Якщо на небі хмари, то...

Якщо ти добре поливав квіти, то...

Якщо влітку багато дощів, це...

Уміння доводити. Доведення як прийом розумової діяльності полягає в обґрунтуванні певного положення шляхом висловлювання суджень, іс-

тинність яких незаперечна. Це складна розумова дія, в якій об'єднуються аналіз, абстрагування, визначення головного, зіставлення, синтезування.

Доведення має постійну структуру:

- 1) теза — судження, яке треба довести;
- 2) аргумент (факт, відомості), правильність яких підтверджена, і які використовуються для обґрунтування тези;
- 3) спосіб обґрунтування тези (судження).

За способом виконання доведення може бути *прямим і опосередкованим*. Пряме доведення безпосередньо (прямо) обґрунтовує правильність тези, а в непрямому доведенні — правильність судження обґрунтовується через заперечення істинності положення, яке, на думку мовця, суперечить тезі.

Для молодших школярів, як показують дослідження, доступним способом доведення є пряме доведення сформульованої думки.

У процесі формування зазначеного уміння використано схему-пояснення його сутності й алгоритм-пам'ятку щодо здійснення цього загальнопізнавального уміння.

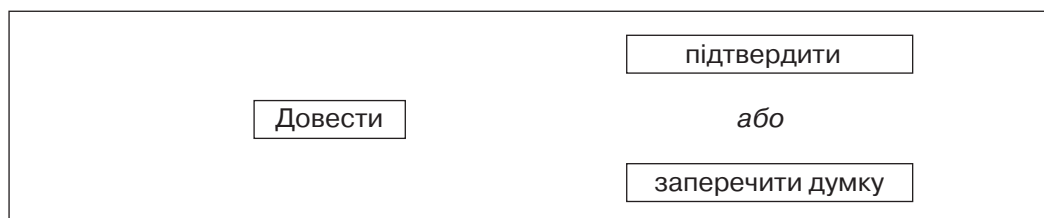


Рис. 3.8. **Схема пояснення сутності уміння доводити**

Пам'ятка

Щоб довести думку:

- визнач мету доведення;
- знайди, що саме треба підтвердити або заперечити;
- добери правила, приклади, розрахунки, які підтверджують або заперечують думку;
- зроби висновок: підтвердилось чи ні те, що доводив.

Приклади, завдань на доведення:

- Доведи, що це так:

Дуб — дерево, шипшина — кущ, пролісок — трав'яниста рослина.

У лісі рослини розташовані трьома ярусами.

- Доведи, що ці судження неправильні:

На зиму заєць запасається їжею.

Горобці, синички, ворони залишаються вдома, бо в них бракує сил для перельоту.

- Доведи, що виділені слова є різними частинами мови.

Дівчинка *мила* посуд. Для вмивання купили духмяне *мило*.

Неабияке значення в оволодінні умінням учитися мають **прийоми запам'ятовування**. Запам'ятовування в навчальному процесі буває довільним, коли ставиться спеціальне завдання запам'ятати матеріал, і мимовільним, коли така мета не ставиться. Продуктивність довільного запам'ятовування залежить від рівня розумової активності та самостійності, яку виявляють учні у роботі з матеріалом, який запам'ятовують, від раціональності прийомів запам'ятовування.

У молодших школярів, якщо їх не вчать розуміти, усвідомлювати навчальний матеріал, переважають дослівне запам'ятовування і відтворення. Дитина, побоюючись, що скаже щось неправильно, неточно, прагне дослівно відтворити текст. Тому нерідко завдання вчителя «прочитати і переказати» діти сприймають як «вивчити». Це потребує багаторазового, одноманітного повторення доти, доки текст не закріпиться в пам'яті. У таких випадках необхідно вчити дітей використовувати *сміслову пам'ять*. Смістова пам'ять — це здатність до запам'ятовування й відтворення смислу, сутності матеріалу. Чим більше засвоює дитина різноманітних знань, умінь і навичок, тим важливішу роль відіграє саме смістова пам'ять. Якщо матеріал запам'ятовується осмислено, то можна запам'ятати набагато більше й міцніше, ніж тоді, коли його механічно, неусвідомлено повторювати багато разів. Отже, найпершою умовою успішного запам'ятовування є *розуміння того, що потрібно запам'ятати*.

Молодших школярів, особливо у 3-4-х класах, слід навчити деяких прийомів смістового запам'ятовування. Це передусім *смістове групування, користування планом, порівняння*. Діти спочатку з недовірою застосовують ці прийоми, бо вони здаються їм зайвими, але пересвідчившись, що це корисно, охоче вдаються до них.

Під час заучування віршів також доцільно спочатку визначити послідовність думок у змісті, а потім заучувати по стовпчиках, *якщо вірш невеликий*. Такий вірш краще прочитати два — три рази повністю, а потім відтворювати. Психологічні дослідження показують, що за дослівного запам'ятовування дітям легше заучувати текст не відразу, а розподіляючи цей процес у часі. *Наприклад*, прочитати вірш чотири — п'ять разів, відтворити його, потім займатися іншими справами, ввечері знов прочитати вірш два — три рази й повторити, вранці переглянути його ще один — два рази. Тому і за смістового, й за дослівного запам'ятовування важливо, щоб *діти чітко зрозуміли матеріал, повторили його усвідомлено, розподіляли заучування у часі*. За таких умов запам'ятовування відбувається легше, а вивчене триваліший час зберігається у пам'яті.

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що загальнопізнавальні уміння є найважливішим складником діяльнісного компонента ключової компетентності вміння вчитися. Дидактичні умови формування цих умінь охоплюють сенсорний розвиток дітей, передбачають системність, цілеспрямованість, технологічність цього процесу тощо. Визначено психологічні й дидактичні засади процесу формування, які випливають із теорії Л. С. Виготського (зона найближчого розвитку), П. Я. Гальперіна (теорія поетапного формування розумових дій), сутності й структури навчальної діяльності (О. М. Леонтьєв, В. А. Давидов, В. В. Рєпкін, С. Д. Максименко, І. Я. Лернер).

Обґрунтовано способи формування загальнопізнавальних умінь (аналізувати, порівнювати, визначати головне, узагальнювати, доводити, визначати причинно-наслідкові зв'язки) із використанням допоміжних засобів (схем, алгоритмів-пам'яток), визначено критерії сформованості загальнопізнавальних умінь.

§ 3.6. Формування у молодших школярів умінь і навичок самоконтролю і самооцінки

Оволодіння учнями зазначеними вміннями є обов'язковою ознакою сформованості ключової компетентності уміння вчитися.

Спостереження уроків показують, що вчителі початкових класів активно використовують різноманітні засоби контролю й оцінювання учнів. Вплив педагогічних оцінок, які вчитель висловлює протягом уроку, значно ширший, бо він переноситься дітьми на інші сфери свого життя, зумовлює розмаїту гаму почуттів. Аналіз педагогічної практики засвідчує, що частина педагогів обмежує формування в учнів контрольної-оцінювальних умінь і навичок епізодичними завданнями, які потребують самоконтролю, закликами бути уважними, перевіряти себе. Спостерігаються переважання контролю за кінцевим результатом, відсутність чітких орієнтирів визначення учнями якості своєї роботи. Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює впевненість багатьох дітей у тому, що перевірка — це справа вчителя, батьків, а їм самим не потрібно це робити, бо вони дуже старалися і не могли помилитися.

Здійснюючи дослідження, ми ґрунтувалися на таких припущеннях: процес формування в учнів умінь і навичок самоконтролю і самооцінки стає ефективним, якщо має системний характер і забезпечує взаємозв'язок мотиваційного, процесуального та вольового компонентів уміння вчити-

ся. Це передбачає усвідомлення дітьми мети діяльності, формування потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яке навчальне завдання, використовуючи спеціальні прийоми самоконтролю та самооцінки.

Самоконтроль у навчальній діяльності здійснюється як система взаємооберненого взаємозв'язку між метою, змістом роботи та діями учнів. Будь-який контроль і самоконтроль пов'язані з оцінкою, оскільки в його процесі не тільки визначається ступінь правильності дій та результатів, а й висловлюються оцінювальні судження щодо якості роботи.

У навчальній діяльності учнів психологи вирізняють такі види контролю: *випереджальний, операційний і підсумковий* (за кінцевим результатом) (В. В. Давидов, А. К. Маркова, К. П. Мальцева, А. К. Дусавицьцький, Л. І. Титаренко).

Випереджальний контроль пов'язаний із плануванням наступних дій, прогнозуванням результату, повторенням відповідних правил, на яких ґрунтується наступна робота.

Операційний контроль — сприяє свідомому виконанню завдання за його етапами (операційними кроками), що попереджає помилки або забезпечує своєчасне їх виправлення учнями. Він лежить в основі програмування, коментованого управління розумовою діяльністю учнів. У його здійсненні необхідно привчати учнів до використання конкретних прийомів самоперевірки, вчити працювати за пам'ятками, алгоритмами; промовляти напівголосно порядок дій (І. С. Якиманська, Г. С. Костюк та ін.).

Підсумковий контроль (контроль за результатом) має на меті з'ясувати якість завершеної дії: як саме вивчено вірш, чи правильно розв'язано приклади, чи всі іменники підкреслено, чи точно виміряно довжину стрічки тощо.

Розкриємо основні дидактичні умови формування у молодших школярів умінь і навичок самоконтролю та самооцінки.

Дослідження, які проводилися в лабораторії психодіагностики молодшого школяра, Інституту психології НАПН України показали, що у дітей цього віку найкраще розвинута *перцептивно-рефлексивна* увага, коли процеси сприймання поєднані з рухами, навчальними діями, потім — суто перцептивна, а на останньому місці — внутрішня (розумово-мнемічна). Проте в межах загальної тенденції спостерігаються значні індивідуальні відмінності, які вчитель швидко помічає в процесі спостереження за поведінкою дітей упродовж уроку (С. А. Гончаренко, С. Л. Коробко, Т. Д. Улляшенко).

Останніми роками в розробленні методичних засад контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкових класів відбулися суттєві зміни: як на рівні нормативних матеріалів МОН України, у розробленні яких ми брали участь, так і у створенні нового навчально-методичного забезпечен-

ня впровадження другого покоління державного стандарту. Дослідження цієї проблеми на теоретичному і прикладному рівнях дає змогу висловити такі міркування. Передусім необхідно забезпечити системний підхід до формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. Обов'язковою умовою успішності цього процесу є поєднання мотиваційної й операційної складових із вихованням волі, відповідальності дитини. Інструментами формування цих умінь є оволодіння учнями способами зіставлення виконаної роботи із зразком, засвоєння способу дій за алгоритмом, правилом, пам'яткою.

Дослідження показало, що для розвитку здатності учнів до самоконтролю, необхідно забезпечити такі дидактичні умови

- 1) ускладнювати навчальні завдання в певній послідовності: (пояснення, аналіз зразка застосування способу дій у тих самих, змінених, нових умовах);
- 2) використовувати розгорнуту систему змістового оцінювання щоб учням було зрозуміло, що вчитель схвалює, а що — ні; домагатися від учнів чіткого розуміння мети самостійної роботи й об'єкта перевірки;
- 3) передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи в учнів різного рівня підготовки;
- 4) пропонувати учням виконання завдань на вибір (у класі й удома);
- 5) у процесі формування складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми виконання завдання і способи його перевірки;
- 6) під час виконання учнями тренувальних вправ передбачати спеціальні смислові «бар'єри», щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворення штампа дій.

Слід роз'яснювати учням на конкретних прикладах, що завдання можна виконати правильно або неправильно, коли відповідь вважається правильною, а коли неправильно. Діти поступово мають зрозуміти цінність самоконтролю, переконатись у його необхідності для успіху в навчанні.

У процесі дослідження було розроблено *технологію формування самоконтролю*, яка передбачає такі кроки: 1) усвідомлення учнями мети самоконтролю; 2) поопераційне пояснення способу дій під час самоконтролю (підкреслення, поповнення, підставлення відповіді тощо); 3) взаємоконтроль у парній і груповій роботі; 4) оволодіння учнями контрольними прийомами, способами самоконтролю (опора на пам'ятку, зразок, алгоритмічний припис); 5) диференційований підхід учителя до виправлення помилок; 6) матеріалізація навчальних дій під час самоконтролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді тощо).

З першого класу необхідно привчати дітей до правильних способів роботи з навчальною книжкою, щоб вони засвоїли, *як списувати з підручника, з дошки, як зіставляти зі зразком*. Якомога частіше слід ставити учням запитання, що стимулюють випереджальний контроль: «Як працюватимеш над вправою? Що робитимеш спочатку, а що потім? Як можна перевірити написане?». У таких умовах дітям легше передбачити складність у роботі до початку її виконання, що попереджає можливі помилки. За концепцією П. Я. Гальперіна кожна навчальна дія починає формуватися *за зразком*. Оскільки сутність самоконтролю полягає у встановленні відповідності результату або способу діяльності заданому зразку, еталону, потрібне чітке засвоєння зразка дії.

Виконання дії за зразком набуває особливого значення, коли учень вперше ознайомлюється з новим способом дії. Крім пояснення необхідно використовувати аналіз зразка, вправи за зразком із коментованим супроводом. Важливо, щоб усе продемонстроване вчителем (*цей елемент писати так... послушайте, як треба вимовляти це слово... послушайте, у якій послідовності слід міркувати...*) відповідало еталонним вимогам засвоєваної дії. Коли засвоюється новий спосіб дій, не варто поспішати виправляти учнівські помилки. Краще надати можливість дітям зробити це самостійно, стимулюючи їх такими запитаннями: «Подумайте, яке запитання слід поставити, щоб Миколка знайшов помилку?», «Зверни будь ласка, увагу на другий приклад», «Яку дію в міркуванні тут пропущено?» Доцільно неодноразово звертати увагу учнів на зразок дій з метою самоконтролю: «Порівняй зі зразком; подивись уважно ще раз на зразок, чим твій запис відрізняється, тощо».

Досліджуючи навчальні дії молодших школярів, Д.Б. Ельконін зробив висновок про те, що самоконтроль формується успішніше від контролю за діями інших до контролю за власними. Тому оволодінню самоконтролем має передувати набуття учнями досвіду колективного контролю, коли якість виконаної роботи обговорює клас, відбуваються взаємне рецензування, взаємоконтроль, у парі, групі. При цьому слід налаштувати дітей на доброзичливе ставлення одне до одного, висловлювання порад, що і як треба виправити і чому саме.

Для розвитку в учнів умінь самоконтролю і самооцінки з досвіду роботи експериментальних класів можна рекомендувати впровадження у 3-4 класах рейтингових контрольних робіт (наприклад, після вивчення теми), презентації самостійних робіт (за певним планом), переведення вербальних суджень у знаки на сторінках зошита (скажімо, якщо впевнений у своєму результаті, постав «+», якщо припустився помилки — «—»), які передують перевірці вчителя.

Психологічною основою самоконтролю є розвиток довільної уваги учнів, яка відображає міру зосередженості свідомості на навчальному

об'єкті. При цьому в корі головного мозку виникає центр збудження, водночас гальмуються інші ділянки кори. На ступінь уваги учня під час навчання впливають і сила мотивації учіння, насиченість середовища класу, обсяг роботи, втомлюваність дітей. Це треба враховувати в організації робочого місця учня й середовища класу. З віком у дітей під впливом навчання розвивається здатність працювати в умовах подразників, що відволікають, переключати увагу з одного об'єкта на інший. Разом із тим, з огляду на нестійкість довільної уваги, потрібно у проведенні уроку домагатися його структурної чіткості, завершеності кожного етапу, попереджувати калейдоскоп поверхових вражень, вчасно використовувати різні види фізкультхвилинок. Наприклад, хвилинки уваги, ігрові завдання: визнач відмінності між об'єктами, знайди вихід із лабіринту, назви, що змінилося на малюнку.

Наведемо приклад тренувального завдання, який було рекомендовано учням 3-го класу для індивідуального виконання на уроці позакласного читання.

Тренуй увагу! Уважна людина помиляється менше.

Прочитай казку, яка має дві частини.

БУДИНОЧОК ДЛЯ ГОЛОК

Жили собі три голки, три сестри. Старша Голка була дуже цікава, завжди встромляла свого носа в будь-яку щілину. Середня — дуже непосидюча, весь час стрибала, жодної хвилини не могла посидіти спокійно. І обидві не товаришували з Ниткою.

— Я не буду з нею дружити, — казала Старша. — Вона така довга.

— І я не буду з нею товаришувати, — вторувала* їй Середня, - вона завжди плутається. Отакі були старші сестри. А Молодша дружила з Ниткою, ніколи з нею не розлучалась і завжди була зайнята різними справами:шила, пришивала, зашивала, штопала.

*Вторувала—повторювала, підспівувала.

1) *Попрацюй над текстом.*

Полічи скільки іменників у тексті. _____

Підкресли всі займенники. Скільки їх? _____

Прочитай продовження казки.

Старші сестри сердилися на молодшу.

Та чи можна так надриватися? Ти ж незабаром зовсім затупишся від цієї роботи! І скільки можна вовтузитися з цією плутаною Ниткою? Коли ж жити для себе?

Але вона їх не слухала і продовжувала робити свою справу. Дивно, але Нитка у неї не плуталась, і сама голка залишилась такою самою блискучою й гострою, як і раніше.

2) Попрацюй над текстом.

У всіх словах, які говорять старша й середня сестра, підкресли тільки букву «а». Полічи і запиши, скільки вийшло цих букв. Полічи вдруге. Якщо результати збіглися, ти уважний!

У другому абзаці підкресли всі букви «о». Полічи і запиши скільки їх.

Полічи вдруге. Зістав результати. Чи уважний ти був?

Прочитай текст далі.

Та якось Старша Голка встромила свого тонкого носа в таку вузьку щілину, що він там надломився. А Середня так стрибнула, що опинилась між дошками підлоги й там і залишилась. Їй спершу навіть сподобалось: «Яке зручне житло!». Та згодом, припадаючи пилюкою і мокнучи під час миття підлоги, Голка почала іржавіти. Ніхто вже не впізнав би в ній колишню модницю.

— Але ж так і я можу загубитися, — подумала Молодша сестра, залишившись одна — однісінька. І вирішила вона побудувати собі будиночок.

3) Виконай складніше завдання на розподіл уваги. У цій частині тексту підкресли в усіх словах літеру «а» однією рисочкою, а літеру «о» - двома.

Попрацюйте в парі. Перевірте одне одного (парний взаємоконтроль).

У формуванні самоконтролю молодших школярів важливу роль відіграє постійне тренування гостроти фонематичного слуху й зорової пам'яті. У зв'язку з цим не можна, наприклад, недооцінювати роль звукобуквеного аналізу слів, їх чітке промовляння. Ці прийоми треба якнайширше використовувати у початковій школі. Доречно нагадати, що для навичок самоконтролю правильного письма важливо дотримуватися єдиного орфографічного режиму в усіх записах, які робить учень, незалежно від предмета, проводити попередню словникову роботу.

На різних уроках, а також у групах продовженого дня треба систематично тренувати увагу дітей, зокрема такі її якості, як *концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл*. Як показали дослідження психологів, для учнів третіх — четвертих класів доступним і ефективним є тренування *уваги методом коректурної проби*. Його суть полягає в тому, що учень робить певні викреслення або підкреслення літер, цифр в уривках (із робочого зошита, газети, журналу) протягом точно визначеного часу. Наприклад, завдання: учні першого варіанта в цьому уривку тексту підкреслюють усі літери «а», другого — всі літери «і». Діти записують збоку, скільки всього в кожного вийшло літер, потім обмінюються текстами, з'ясовують, чи збіглися їхні підрахунки.

Для тренування концентрації та розширення обсягу уваги доцільно використовувати прийом демонстрування ілюстративного матеріалу протягом кількох секунд, щоб учні швидко охопили його зором. Після їхніх відповідей учитель дає можливість ще раз розглянути унаочнення і перевірити свою спостережливість.

Щоб самоконтроль став умінням, дітей слід навчати конкретних прийомів перевірки роботи *за опорною пам'яткою*. Наприклад, використовуючи обчислення на уроках математики, діти поступово мають навчитися робити перевірку арифметичної дії тією самою чи оберненою, робити «прикидку» відповіді, по-різному звіряти відповіді (готовий результат, таблиця, вибір однієї серед кількох, опора на проміжні відповіді).

Наведемо приклади завдань, які пропонувалися учням на уроках математики:

- розв'язати приклади, застосовуючи перестановчу властивість дії ($20 + 3 + 30 + 6$);
- застосувати спосіб обернених обчислень;
- перевірити для самоперевірки приклади за умови, що кожна наступна відповідь має бути більшою за попередню;
- способи перевірки правильності розв'язку задачі; міркування за пам'яткою: 1) мені відомо, що...; 2) треба дізнатися...; 3) шукаємо розв'язок...; 4) розв'язую...; 5) перевіряю відповідь...
- складання й розв'язання оберненої задачі;
- розв'язання задачі іншим способом;
- співвіднесення одержаного результату з умовою задачі;
- прикидка відповіді або встановлення меж шуканого числа.

*На уроках української мови учні опановують інші прийоми самоперевірки й самоконтролю: повторення правила перед виконанням вправи; зіставлення роботи з текстом підручника, зразком, словником; коментоване письмо; проведення усних диктантів з використанням певних сигнальних; розпізнавання орфограм на певне правило; взаємоконтроль та ін. Доречно нагадати, що для формування навички самоконтролю корисне запам'ятовування *графічного образу правильно написаного слова*. Тому не можна відкидати й такі традиційні прийоми, як кількаразове відтворення різними способами написання «важких слів».*

У початкових класах оцінка в балах лише один із засобів мотивації. Вона не повинна витіснити важливіших і триваліших стимулів активного й сумлінного учіння. Домінувати має вмотивоване оцінне судження вчителя, яке дає учневі можливість усвідомити, як саме він впорався з роботою, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити.

Основні підходи до формування в учнів оцінювальних суджень:

- оцінювальна діяльність учителя як зразок для учнів у висловлюванні розгорнутої оцінки усної чи письмової відповіді;
- колективна оцінювальна діяльність (змістове колективне оцінювання; оцінювання у групі, підбиття підсумків уроку);
- взаємооцінювання (за результатами роботи у парі);
- самооцінка (перегляд виконаної роботи; обговорення вголос результатів діяльності, вибіркове оцінювання зробленого);

Така послідовність відповідає висновкам дослідників про те, що оцінювання суб'єктом якості своєї діяльності формується через усвідомлення рівня досягнень, роботи, виконаної іншими.

Необхідною умовою стимулювання дітей до висловлювання оцінювальних суджень є використання вчителем мотиваційної функції педагогічного оцінювання. При цьому доцільно не лише відзначити позитивні й негативні якості роботи, а й вказати учням способи поліпшення результату, оптимістично налаштувати їх на подальші успіхи.

Щоб учні зверталися до розгорнутих оцінювальних суджень, насамперед вони мають знати елементарні критерії оцінювання, на які слід орієнтуватися в самооцінюванні. Досвід роботи вчителів експериментальних класів показав доступність і ефективність практичного засвоєння учнями 3-4-х класів таких критеріїв оцінювання:

- правильність виконання (чи правильно зробив, відповідь?)
- повнота (Чи все розказав? Чи завершив роботу? Чим можна доповнити сказане, зроблене?)
- загальне враження від оформлення роботи (охайність, спосіб розташування, якість мовлення та ін.).

Висловлюючи оцінювальні міркування, дитина навчається застосовувати їх як щодо інших, так і до власної роботи, а це сприяє обґрунтованості висловлювань. Залучаючи дітей до оцінювальних суджень, необхідно налаштовувати їх на доброзичливе ставлення до кожного учня незалежно від його успіхів. Доцільно використовувати такий спосіб колективного аналізу виконаної роботи, під час якого частина дітей має відзначити тільки позитивне, а інша частина — вказати недоліки. Наприкінці обговорення слово надається тому, чия робота (відповідь) обговорювалася. Наведемо приклад навчання самоаналізу і самооцінки учнів 2-го класу (другий семестр) з досвіду вчительки М. І. Кальчук (ЗНЗ №1 м. Українка, Київської обл.).

Після завершення виконання письмового завдання на уроці української мови вчитель пропонує учням проаналізувати свою роботу за запитаннями, які наведено на екрані дошки:

- що саме сподобалось у роботі, а що — ні;
- важко чи легко було виконувати завдання;
- яке речення написав найкраще;
- чи знайшов помилку; як краще її виправити;
- якої допомоги потребуєш.

Учитель час від часу на різних уроках пропонує одному з учнів уголос проаналізувати виконання свого завдання за запитаннями: Що виконав правильно? У чому сумнівався? Чи знаходив у себе помилки? Акуратною чи неохайною вважаєш свою роботу? Як виконав цю роботу порівняно з попередньою? Інші учні, погоджуючись чи ні із самоаналізом свого однокласника, можуть висловлювати свої міркування, дають поради. Такий підхід сприяє співпраці, уважному ставленню дітей до думки іншого.

Отже, самоконтроль і самооцінка в учнів формуються у взаємозв'язку з усіма складниками уміння самостійно вчитися, розвиток цих якостей сприяє мотивації суб'єктності учіння, саморегуляції пізнавальної діяльності молодшого школяра. У розвитку цих умінь необхідно систематично розвивати довільну увагу, її концентрацію і розподіл; застосовувати взаємоконтроль і взаємне оцінювання.

§ 3.7. Формування у молодших школярів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності

У сучасній педагогічній науці й практиці набувають поширення дослідження і практичне використання феномену *рефлексії*. Це стосується як професійної діяльності вчителя, так і діяльності учня як суб'єкта учіння. Увага до рефлексії зумовлена ідеями особистісно орієнтованої освіти, впровадженням інтерактивних методик, які ґрунтуються на активній позиції учня (студента) у досягненні особистісно значущих результатів навчання. У контексті компетентнісного підходу, за яким саме результат навчання є системоутворювальним чинником якості освіти, рефлексивна позиція вчителя й учнів стають особливо затребуваними, адже у структурі будь-якої компетентності інтегруються знання, способи діяльності, особистий досвід, ціннісні орієнтації.

Педагогічний смисл рефлексії, її незамінне значення для загального розвитку дитячої особистості добре акцентує така думка Ш.О. Амонашвілі: «Без певних знань немає особистості, але й багаті знання також не ство-

рюють особистість. Не створюють тому, що людину особистістю робить її ставлення до дійсності, до людей, до навколишнього світу, у тому числі до знань... Особистість — це людина, яка бореться, а не та, що безвідмовно, а часом і наосліп виконує свої зобов'язання».⁶⁰

Феномен *рефлексія* має тривалу історію розвитку, він досліджується у філософії, психології, педагогіці, прикладній математиці, теорії управління.

Термін *рефлексія* походить від лат. *reflexio* — звернення назад. Його смисл трансформувалася у сучасній науці в таких значеннях: 1) роздуми людини про себе; 2) самоспостереження, самопізнання; 3) форма теоретичної діяльності людини, спрямована на усвідомлення, осмислення своїх думок, дій. Сутністю рефлексії є самоаналіз, самооцінка, які супроводжують будь-яку діяльність людини. Рефлексія підвищує творчий потенціал людини, адже самоаналіз є сходинкою до самоактуалізації, а це сприяє креативності, пошуку нових рішень, успішному здійсненню принципово нового (А. Маслоу).

Рефлексія є умовою взаєморозуміння людей у процесі спілкування, бо допомагає особистості усвідомити, як її сприймають і розуміють інші люди. Якщо людина здатна до рефлексії, вона замислюється про результати своєї діяльності, а отже, прагне керувати своєю поведінкою, адекватно поводитись. Рефлексивність характеризує також здатність людини занурюватись у себе. Так, наприклад, про цю якість написав відомий англійський письменник *Алан Мілн*:

* * *

*Є храм, який завжди зі мною,
я у тім храмі сам с собою.
Як душу смуток переймає,
мене той храм в собі ховає.
Коли в тім храмі я буваю
там слова «ні» мені немає.
Ніколи там нема нікого,
окрім, хіба, мене самого.
(Переклад Володимира Тиценка)*

Рефлексивність у пізнавальних процесах має на меті підвищення їхньої ефективності за рахунок свідомої регуляції людиною власних дій, що сприяє її самопізнанню, самооцінці, саморозвитку.

⁶⁰ Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети! / Ш. А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1983. — С. 59.

Ми розглядаємо рефлексію учня в навчальній діяльності, що пов'язана з його здатністю до самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю та самооцінки. Ці особистісні характеристики є ознаками рефлексії як на емоційному, так і на раціональному рівнях. Вони мають бути також притаманні учневі як суб'єкту, який мотиваційно й діяльнісно налаштований на самостійне учіння (Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Давидов, В. Столін, М. Марусинець).

В умінні учня вчитись як ключовій компетентності роль рефлексивного компонента стає особливо значущою. Це зумовлено суб'єктністю навчання і структурною характеристикою феномену, який виявляє ставлення учня, його ціннісно-емоційні оцінки, судження щодо процесу й одержаного результату.

Психологічні та дидактичні дослідження останніх років підтверджують доступність і ефективність формування у молодших учнів рефлексивної позиції або рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта учіння⁶¹.

Рефлексія в навчальній діяльності виявляється у різних навчальних ситуаціях, які охоплюють увесь процес учіння. А саме: 1) учень аналізує й актуалізує свої знання та уміння; 2) з'ясовує, яких знань йому не вистачає; 3) вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи; 4) виконує самоперевірку і самооцінку зробленого; 5) вдається до самокритичних суджень. Ці процеси об'єднують націленість мислення й почуттів дитини на усвідомлення, осмислення своїх зусиль і результатів, що створює передумови для самонавчання, саморозвитку, спонукає до усвідомлення себе як суб'єкта учіння, який висловлює власну думку. Рефлексія повертає учня до розуміння свого внутрішнього стану, занурення думкою у процес пізнання. Спеціальні дослідження й наші спостереження показують, що молодшим школярам доступні рефлексивні дії та судження⁶². Нагадаємо, що В. О. Сухомлинський, спостерігаючи, як мислять молодші учні, зазначав, що для них доступні, цікаві й продуктивні ситуації розмірковування, коли виникає «думка над думкою», що засвідчує їхню здатність до рефлексії.

Складність природи рефлексії, багатовекторність виявів зумовлюють труднощі у її формуванні. Передусім слід формувати в учня *потребу в осмисленні себе як суб'єкта* учіння; усвідомлювати мету діяльності, при-

⁶¹ Щелкунова З. І. Особливості формування самовідносин в учнів перших та третій класів / З. І. Щелкунова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. — Х. : ХДПУ, 2001. — Вип. 18, ч. 1. — С. 153—158.

⁶² Див. Липатникова І. Г. Рефлексивная деятельность как один из путей индивидуального развития учащихся начальной школы / И. Г. Липатникова // Начальное образование. — 2006. — №2. — С. 15—17; Браницкая О. В. Приемы рефлексивных технологий в нач. школе / О. В. Браницкая // Начальная школа. — 2009 №2. — С. 13—15.

ймати і розуміти заради чого він навчається, прагнути виконувати свою роботу як найкраще, ставити до себе запитання, звертатися із запитаннями до вчителя, учнів тощо. Тому рефлексія як усвідомлена діяльність молодшого школяра — суб'єкта учіння формується поступово у взаємозв'язку з розвитком мислення та емоційної сфери. Вчитель має на меті змінити його ставлення до своєї участі у навчанні: від адаптивного, повністю керованого виконавця до активної позиції обмірковування своїх дій перед виконанням роботи, у її процесі та після досягнення результату.

У рефлексивних діях і судженнях вихідною є мотиваційна готовність учня самостійно думати, працювати, усвідомлювати, що йому складно, що легко, що він хоче і може змінити.

Наведемо приклади основних видів завдань і запитань, які сприяють створенню на уроці рефлексивних ситуацій.

1. *Розпізнавання учнем основних елементів своєї навчальної діяльності.* Це передбачає виявлення його вміння визначати: що є метою роботи, способом виконання і результатом навчання; як вони між собою пов'язані.
2. *Диференціація у новому завданні відомого і невідомого (я це знаю... про це ми вже читали..., я це вже бачив... завдання різні, а спосіб виконання схожий, а це невідоме, нове).*
3. *Самоаналіз і самооцінка досягнутого результату:* що вдалося зробити? Чи вдалося все зробити так, як було задумано? Чому не вдалося? (*Не знаю: бракувало часу; мені заважали; для мене це складно*). Або: мені це вдалося зробити, бо я добре подумав, я пригадав подібну задачу й тому швидко виконав).
4. *Саморегуляція* (прагнення зрозуміти свої індивідуальні досягнення, формулювання рефлексивних висловлювань щодо цього; визначення мікроцілей щодо подальших кроків у самонавчанні, саморозвитку).

Актуалізація рефлексивності позиції учня як суб'єкта учіння зумовлена посиленням уваги до формування способів діяльності, які в сучасній початковій освіті є компонентом змісту, а також ціннісних орієнтацій. Це стимулює педагога до пошуку в методиці тих внутрішніх ресурсів, які активізують пізнавальні потреби дитини, її здатність самостійно мислити і діяти.

Використання рефлексії в навчальній діяльності допомагає пов'язати попередній досвід, знання учнів, їхні індивідуальні здібності з новими цілями навчання, спонукати їх до усвідомлення і регуляції свого стану й поведінки. Фіксація уваги на своєму внутрішньому «Я» (Який я? Що я можу зробити сам?) допомагає дитині усвідомити відповідальність за свою працю.

На різних етапах уроку доцільно створювати рефлексивні ситуації відповідно до його дидактичної мети. Вкажемо основні варіанти завдань створення рефлексивних ситуацій у контексті уроку.

До початку вивчення нової теми.

- Висловлювання учнями прогностичних суджень щодо своїх можливостей виконати нове завдання (Як ти вважаєш, чи зможеш розв'язати цю задачу? Чому ти так думаєш? Що тобі допоможе? На які труднощі ти очікуєш? Чи зрозуміла тобі мета цієї роботи? Як би ти її визначив? та ін.).
- Активізація особистого життєвого і пізнавального досвіду учня у зв'язку з вивченням нової теми (Що з раніше вивченого тобі знадобиться, щоб справитись із новим завданням? Чи траплялися тобі подібні випадки? Як ти діяв при цьому?).
- Наміри щодо навчальної співпраці (Як би ти хотів виконувати це завдання: у парі, групі чи самостійно? Чому?).
- Визначення організаційної готовності учня до подальшої роботи (Чи все, що потрібно ти відібрав для цієї роботи? Чого, на твою думку, тобі бракує для виконання наступного завдання?)

На етапі засвоєння нового навчального матеріалу.

- Виявлення учнями свого емоційного стану під час пояснення нового матеріалу (покажи певним кольоровим значком, коли тобі незрозуміло (наприклад, червоною фішкою), коли дуже цікаво (наприклад, жовтою фішкою)).
- Повідомлення учнем певним сигналом про темп своєї роботи (наприклад, я не встигаю; я все виконав; хочу працювати далі; дайте мені ще час).
- Здійснення інтелектуального самоаналізу внутрішнього мислення, внутрішнього мовлення, способу міркування (не можу виконати; хочу зрозуміти, чому мені важко; дозвольте мені подивитись зразок виконання; хочу ще раз спробувати це розв'язати; мені треба ще раз послухати пояснення; я відразу здогадався, що писати, бо подібна вправа була в робочому зошиті тощо).
- Виконання учнями завдань на вибір із подальшим його поясненням; самооцінка правильності здійсненого вибору з погляду як інтелектуальної складності, пізнавального інтересу, так і одержаного результату (я вибрав це завдання, бо мене цікавить...; це завдання сподобалось, але я... не встиг, не зумів, не використав, тому не зміг виконати).

- Формулювання учнями запитань, висловлювання прогностичних суджень є добрим стимулом їхньої рефлексивної і дослідницької позиції, які характеризують розвиток здатності до самостійного учіння.

Добре ілюструє заглиблення дитини у рефлексивні міркування башкірського поета Муси Галі:

Думаю, думаю, думаю...

Світиться срібна Хмаринка-перлинка,

падає крапля, немов намистинка-

Навіщо?

Сніг випадає узимку-

Чому це?

Думаю, думаю, думаю...

Загадок стільки!

А я ще так мало знаю...

Виросту скоро і все розгадаю.

На етапі самоконтролю, самооцінки якості виконаної роботи.

- Самооцінка результату за ступенем самостійності виконання (я виконав самостійно всю роботу, виконав, бо допомагав учитель; дивився на зразок; тому зумів правильно розв'язати, виконав лише частину завдання самостійно; розв'язав приклад, звернувшись до пам'ятки; правильно написав закінчення, бо перевіряв себе за словником і т. ін.).
- Рефлексивні оцінні судження щодо ставлення до досягнутого результату (я ціную свій результат ; так гарно я ще писав; добре описав свої спостереження; те, що я вже навчився змішувати кольори, допоможе мені завжди добирати потрібний колір; я б міг значно швидше це зробити, якби зразу зрозумів запитання).
- Рефлексивні судження щодо своєї ролі як учасника навчальної взаємодії у парі, групі, колективі (мені легше працювати у парі, ніж у групі; у групі я не можу відразу зрозуміти, що мені робити; мені подобається бути керівником групи та ін.).
- Рефлексивні судження щодо вдосконалення результатів своєї праці (Чого я не досяг? Що хочу зробити краще? Я знаю, як треба змінити спосіб розв'язання. Я тепер по-іншому буду це виконувати...). Такі судження учнів сприяють формуванню вміння фіксувати свої успіхи і невдачі, зіставляти мету й досягнуті результати.

Етап узагальнення уроку вчителі тепер часто називають етапом рефлексії уроку. Рефлексія передбачає особистісні міркування, а не підсумок колективної діяльності. Часто ми спостерігаємо звичайний підсумок колективної навчальної діяльності класу: «Що ми робили на уроці? Чого ми навчилися? Хто найбільше працював? Що найважливіше маємо запам'ятати?» У контексті рефлексивного підсумку слід поставити запитання таким чином, щоб зосередити увагу кожного учня на усвідомленні зв'язку мети уроку й досягнутого ним особисто результату.

Можливі варіанти запитань учителя мають створити умови, щоб діти подумки «пройшли» свій шлях протягом уроку, усвідомили, чого нового вони дізналися. Наприклад, запитання до учнів: *Поміркуйте, яку мету, які завдання ми розв'язували на уроці. Чи виконав це завдання кожен із вас? Якщо виконав, пригадайте, як ви міркували, що робив для цього кожен? У кого є бажання розповісти нам свої міркування? Розкажи про це Михайлик...(Софійко...)...* Корисно час від часу створювати ситуації, які стимулюють учнів до розгорнутих рефлексивних суджень. Наведемо приклади запитань для учнів із досвіду вчителів початкових класів ЗНЗ №2 м. Бровари Київської обл.:

- Для чого мені знадобиться це знання, вміння?
- Які труднощі під час засвоєння матеріалу у мене виникли? На що слід звернути увагу надалі?
- Свою роботу на уроці оцінюю так...
- Вчитель пропонує дітям: «Хто хоче вголос поділитися своїми думками? Порадити щось своїм однокласникам?».

Частина цих запитань доступна і першокласникам. «Вказуючи вчителю, чого дитина ще не знає і не вміє, де потребує допомоги дорослого, вона активно включає вчителя у власну навчальну роботу, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб'єктом спільної навчальної діяльності»⁶³.

Рефлексивні судження виявляються у відповідях на запитання вчителя типу: «З яким настроєм ти завершив виконання цього завдання (якщо воно складне і тривале)?».

Отже, рефлексивний підсумок уроку має бути розгорнутим, спрямовувати мислення, увагу учнів на усвідомлення себе і своїх дій, самоконтроль і самооцінку участі у досягненні визначеної та сприйнятої мети навчальної діяльності. Це є основою формування конструктивного, тобто позитивного, критично-перебудовного ставлення учня до себе, усвідомлення того, як він сприймається та оцінюється іншими.

До наступного інструментарію, який позитивно впливає на розвиток рефлексивного ставлення до навчальної діяльності, як показав досвід роботи вчителів експериментальних класів, належать різні види портфо-

⁶³ Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1989. - №2. — С. 41.

ліо учнівських досягнень, що надають їм можливість простежити власні зміни, об'єктивувати свої оцінки. У портфоліо важливим засобом формування рефлексивного ставлення до навчання є виконання *творчих робіт*, які передбачають виявлення емоційно-ціннісних ставлень. Наприклад, завдання на доповнення і зміни тексту, вигадкування різних варіантів закінчення оповідання, введення у твір нових подій і персонажів, використання схем самоаналізу, рух сходинками зростання.

Вчителі зауважують, що під впливом формування в учнів 3—4-х класів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності у більшості з них відбулися помітні позитивні зміни у розвитку адекватної самооцінки як стосовно особистісних якостей, так і навчальних можливостей.

На початку експерименту шляхом анкетування і його кількісно-якісного аналізу було виявлено, що майже 40 % третьокласників і 48 % учнів 4-х класів мали неадекватну (завищену) самооцінку і відповідно 12 і 18 % — занижену.

Характеризуючи себе як учня, висловлюючи бажання добре вчитися, чимало школярів 3—4-х класів не зазначала як необхідну рису досягнення високих результатів у навчанні уміння вчитися, контролювати свої дії. Це, на нашу думку, свідчило про те, що діти мало залучалися педагогами до визначення мети і завдань роботи, були відчужені від здійснення самоконтролю й самооцінювання своєї праці. Ці функції, як правило, належали вчителю, тому рефлексивна позиція учнів була мало затребуваною і виявлялася епізодично.

Після цілеспрямованого використання системи завдань і запитань рефлексивної спрямованості на всіх етапах уроку (протягом півтора року) результати бесід з учнями, їх анкетування засвідчують іншу тенденцію. У 3-х класах 72 % відповідей учнів, а у 4-х класах — до 80 % характеризувалися адекватною самооцінкою своїх навчальних досягнень. В анкетах школяри висловлювали наміри добре вчитися, багато знати, володіти комп'ютером тощо. Аналіз анкет, результати наших спостережень зіставлялися з висновками вчителів стосовно розвитку рефлексивної позиції учнів. Узагальнені результати підтвердили продуктивність впливу запропонованих методик на сформованість у молодших учнів рефлексивного ставлення до себе як суб'єктів учіння.

Отже, ефективність рефлексивного ставлення молодшого школяра до навчальної діяльності є неодмінною ознакою оволодіння ним умінням вчитися. У рефлексивній діяльності позиція учня виявляється в емоційно-ціннісному ставленні до самого себе, усвідомленні себе суб'єктом учіння, адже рефлексивні судження — це внутрішньо проаналізовані думки, складниками яких є самопізнання, самооцінка, саморегуляція особистості.

Формування рефлексивного ставлення учня до навчальної діяльності має охоплювати всі етапи уроку: від прийняття його мети до висловлювання рефлексивних міркувань щодо досягнутих результатів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Уміння вчитись як ключова компетентність молодшого школяра є інтегрованим результатом його знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень до процесу та результатів своєї навчальної діяльності.

Досліджено сукупність дидактичних умов формування цього ключового вміння в контексті впровадження змісту початкової освіти першого і другого покоління Державного стандарту. З'ясовано теоретичні засади формувального процесу, які охоплюють психолого-дидактичний аналіз феномену навчальної діяльності, оскільки вона у молодшому шкільному віці вперше стає провідною, що зумовлює найголовніші зміни в розвитку дитини. Описано структуру навчальної діяльності, в якій виокремлено взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний.

У першому розділі розкрито сукупність організаційно-педагогічних, психологічних і дидактичних умов та принципів, що впливають на ефективність навчання. Показано взаємозв'язок принципів навчання з дидактичною структурою навчального процесу (цілі, зміст, способи організації навчання, його результати).

Найважливішою умовою ефективності навчання є суб'єкт-суб'єктні засади його організації. Молодший школяр стає активним суб'єктом навчального пізнання і саморозвитку, якщо вчитель орієнтується не лише на вікові новоутворення й на індивідуальні особливості дітей. У дослідженні охарактеризовано широкий діапазон індивідуальних відмінностей молодших школярів як суб'єктів учіння (різне ставлення до засвоєння знань, гіперактивність, діти із затримкою формування емоційно-вольової сфери, з недостатнім розвитком просторових уявлень, із підвищеною хворобливістю, низькою працездатністю тощо).

Щоб усі учні оволоділи вмінням вчитися, треба якомога раніше і повніше вивчати й враховувати їхні індивідуальні особливості в різних видах навчальної діяльності.

У другому розділі досліджено сутнісну характеристику і структуру уміння вчитися як ключової компетентності на підставі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, у тому числі документів Ради Європи про ключові компетентності для навчання протягом життя.

Підкреслено, що компоненти вміння вчитися співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, а розвинене уміння вчитися змінює стиль мислення і ставлення дітей до навчання. Обґрунтовано сукупність ознак, що характеризують випускника початкової школи, який уміє вчитися. Повноцінне уміння вчитися є результатом цілеспрямованого і систематичного формування усіх його складових. Для розроблення способів керівництва цим процесом здійснено констатувальний експеримент, у процесі

якого з'ясовано вимоги до формування в учнів уміння вчитися, наведені у Державному стандарті, навчальній програмі, відображення цих вимог у підручниках, визначено рівні сформованості в учнів 3—4-х класів досліджуваної якості шляхом емпіричних методик, експертних оцінок.

Зафіксовано, що у масовому педагогічному досвіді недостатньо уваги приділяється процесуальній складовій учіння, тобто способу одержання результату, самоконтролю, самооцінюванню учня. За цих умов уміння вчитися, як правило, не стає об'єктом спеціальної методики, що спричиняє його повільне і неповне формування, зумовлюючи перевантаження учнів, низьку мотивацію до пізнання, слабку готовність до самостійного учіння.

Діагностика сформованості мотиваційного компонента уміння вчитися виявила, що воно полівмотивоване, в учнів 3—4-х класів переважають мотиви цікавості навчального змісту. Водночас виявлено нову тенденцію, яка характеризує зростання частки соціальних мотивів учіння. У класах, де працюють методично грамотні й сумлінні педагоги мотиваційного вакууму не спостерігається.

Молодші учні виявили широкий діапазон розуміння сутності поняття *уміння вчитися* У межах одного класу варіативність відповідей на це запитання сягає 70 %. Типовим для учнів 3—4-х класів є співвіднесення сутності уміння вчитися зі своїм ставленням до навчання, виконанням правил поведінки, розвитком мислення, умінням читати і писати.

Загальнонавчальні уміння тісно взаємопов'язані, їх використання ґрунтується на розвинених розумових уміннях (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо). Тому вивчено рівні сформованості окремих загальнонавчальних умінь: аналізувати, планувати свою роботу, розуміти прочитане, порівнювати природні явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Одержані результати дали змогу визначити якісні характеристики рівнів сформованості загальнонавчальних умінь випускників початкової школи.

У процесі формувального експерименту на засадах особистісно орієнтованої парадигми навчання, системного, компетентнісного й технологічного підходів розроблено методичне забезпечення сукупності умов, які допомагають ефективно впливати на всі складники уміння вчитися.

Встановлено, що найважливішими умовами успішного формування в учнів позитивної мотивації учіння є забезпечення його суб'єктності, гуманізація навчальної взаємодії, урізноманітнення організаційних форм, справедливе оцінювання, сприятливе розвивальне середовище, емоційність та проблемність змісту і методики навчання.

Ядром уміння вчитися є достатня сформованість в учнів загальнонавчальних умінь і навичок (навчально-організаційних, комунікативних, загальнопізнавальних, умінь працювати з підручником, умінь самоперевірки і самоконтролю, здатності до рефлексії).

Навчально-організаційні уміння й навички молодших школярів формуються успішно, якщо цей процес забезпечує поєднання зовнішньої організованості (уміння організувати своє робоче місце, орієнтуватися у навчальному середовищі класу, користуватися навчальним приладдям) із внутрішньою (співпрацювати у парі, групі, планувати навчальні дії, орієнтуватися у часі, працювати з підручником), виявляти наполегливість, вольові якості в завершенні роботи.

Ефективність уміння вчитися передбачає сформованість у молодших школярів здатності зосереджено слухати навчальну інформацію, повно або вибірково відтворювати навчальний матеріал з елементами логічної обробки; записувати, відповідати, міркувати. У використанні цих умінь реалізується органічний взаємозв'язок мислення і мовлення дитини з усіма складниками уміння вчитися.

Загальнонавчальні уміння формувалися за сукупності таких дидактичних умов: 1) необхідність сенсорного розвитку учнів; 2) забезпечення неперервного формування мотивації до самостійної навчальної діяльності; 3) систематичність, цілісність, технологічність формувального процесу; 4) набуття успішного індивідуального досвіду застосування загальнопізнавальних умінь у різних формах навчальної взаємодії.

Дидактичною платформою формувального процесу є суб'єктно-суб'єктна навчальна взаємодія (діалоги, парна і групова робота, розширення меж індивідуальної роботи, створення умов для успішного досвіду самостійного учіння та ін.).

На підставі модифікації теорії поетапного формування розумових дій та трьох типів орієнтувальної основи навчальної діяльності (П. Я. Гальперін) визначено два основні способи керівництва процесом формування ключової компетентності — уміння вчитися. За першим способом діти оволодівають умінням виконувати різні самостійні дії шляхом наслідування дій учителя або засвоєння способу виконання завдань за зразком міркувань вчителя. Другий спосіб передбачає поетапне формування відповідного вміння з опорою на орієнтувальну основу дій (підготовчий, тренувальний, творчий етапи).

Проаналізовано вузлові аспекти формувального процесу (формування прийому цілепокладання, обґрунтування критеріїв сформованості умінь (учень знає сутність уміння — що саме воно означає; знає й уміє виконувати операції, щоб його самостійно застосовувати у відомих і нових умовах). У формувальному процесі застосовано комплекс схем і алгоритмів для засвоєння учнями сутності умінь і способів дій на міжпредметному змісті.

Розкрито методику формування у молодших школярів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності шляхом створення на різних етапах уроків рефлексивних ситуацій, використання з цією метою портфоліо учнівських досягнень.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Анкета для визначення вчителем навчальних можливостей учня

Характеристика навчальних можливостей школяра (3—4-й класи)

(заповнюється вчителем)

Учень _____

Клас _____

I Мотиваційно-ціннісне ставлення до навчання:

	рівні			
	високий	достатній	середній	низький
бажання вчитися краще				
пізнавальні інтереси				
вольові зусилля у навчанні				
емоційна стійкість				
тривожність				

II Особисті якості учня:

	Рівні розвитку			
	високий	достатній	середній	низький
ініціативність				
пізнавальна активність				
самостійність				
уміння працювати в групі				
уміння гратись				
зосередженість у роботі				

III Розвиток загальнонавчальних умінь:

	Рівні розвитку			
	високий	достатній	середній	низький
уважність				
організованість				
уміння порівнювати				
уміння виділяти головне				
уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки				
уміння доводити				
уміння самоконтролю				
уміння висловлювати рефлексивні судження				

розвиток мовлення				
розвиток навички читання				

IV Здатність до творчої праці:

	Рівні розвитку			
	високий	достатній	середній	низький
розвиток уяви, фантазії				
перетворення відомого (тексту, задачі, тощо)				
активність у складанні казок, описів, розповідей, тощо				
успішність у малюванні, конструюванні				
виразність драматизації				
дослідницька позиція				

V Навчальні досягнення учнів за I семестр:

	Рівні розвитку			
	високий	достатній	середній	низький
з української мови				
літературного читання				
математики				

Додаток 2

Визначення учнями поняття *уміння вчитися* (учні 3—4-х класів)

Продовж речення:

Уміння вчитися означає _____

Як ти виконуєш домашні завдання?

	Так (+)	Ні +
1. Відразу після школи		
2. Після обіду і прогулянки		
3. Готую робоче місце		
4. Користуюсь чернеткою		
5. Роблю спочатку письмові, а потім усні завдання.		
6. Обов'язково перевіряю себе		
7. Якщо є труднощі, як їх долаєш: а) звертаюсь до батьків; б) друзів; в) перечитую підручник, пригадую класну роботу.		
8. Скільки часу, як правило, виконуєш всі уроки?	...год.	...хв..

Сформованість у молодших школярів, мотивації учіння

Мій друже!

Уважно прочитай питання анкети. Познач знаком «+» номер тих речень, які відповідають *твоєму* ставленню до навчання. Ти можеш обрати не більше 4 варіантів.

1. Вчуся тому, що на уроках цікаво.
2. Вчуся тому, що батьки карають за погані оцінки.
3. Вчуся тому, бо хочу одержати похвалу вчителя.
4. Вчуся тому, бо хочу, щоб батьки мною пишалися.
5. Вчуся тому, бо дізнаюся щодня щось нове.
6. Вчуся, щоб потім одержати хорошу роботу.
7. Вчуся, бо не хочу бути гіршим за інших.
8. Вчуся, бо кожен повинен працювати.
9. Вчуся, бо мій друг дуже гарний учень
10. Вчуся, бо вдома мені нецікаво.

Якщо у тебе є інша відповідь, запиши її тут.

**Зразки завдань до теми:
«Формування у молодших школярів уміння орієнтуватися у часі»
(2-й клас)**

1) Все має свій час: природа, події, люди. Час не можна побачити, зважити, взяти у руки... але його можна виміряти.

НАЩО ВИМІРЮЮТЬ ЧАС

Чи звертав ти увагу, як відлічує час на годиннику секундна стрілка? Вона невтомно бігає по колу, перестрибуючи з поділки на поділку. Кожен її стрибок триває рівно одну секунду.

Зробить стрілка шістдесят стрибків — значить, минула хвилина. Відлічив годинник шістдесят хвилин — прожито годину. Двадцять чотири години складають добу. Далі з діб виростають місяці. З місяців набігають роки...

Так невпинно, ніби вічна ріка, біжить час, і нема йому ні кінця, ні краю. З давніх-давен люди поклонялися часові як могутній силі. У деяких народів навіть були боги часу. В стародавніх греків, наприклад.

А чи можна жити, не орієнтуючись у часі? Гадаю, кожному зрозуміло, що ні. Наше існування стало б тоді просто нестерпним. Діти не знали б, коли їм іти в дитсадок чи до школи. Батьки запізнювалися б на роботу. Бабуся чи дідусь не могли б вчасно прийняти ліки. Без чітких часових графіків не працювали б фабрики, заводи, лабораторії. А як би рухались без точного розкладу поїзди, автобуси, літаки? Як спортивні судді визначали б переможців, де нерідко важать соті, а то й тисячні частки секунди? Як би ми знали, коли настає Новий рік? Ні, без *хронометра* — приладу, що точно фіксує час, ми були б зовсім безпорадні.

Саме через це іще тисячі років тому люди почали конструювати різні пристрої, щоб вимірювати час. Спочатку вони були досить простенькі: забив кілка в землю і по тому, куди падає від нього тінь, визначаєш, котра приблизно година. Це так званий сонячний годинник. Крім нього були і пісочні, й водяні, й навіть вогневі. Так поблизу палацу іспанського короля Карла V у спеціально збудованій капличці протягом цілої доби горіла свічка з нанесеними на неї 24-ма поділками. Рівно за годину свічка згорала на одну поділку, і спеціальний наглядач міг будь-якої миті доповісти королю, котра година. Набагато пізніше з'явилися механічні хронометри. А в наш час сконструйовано надточний годинник — атомний.

Поміркуймо разом! Чому люди з давніх-давен поклонялися часові як могутній силі? Чому треба вміти визначати час?

Прочитайте вірш Володимира Тименка:

ВОЛОДАР ЧАСУ

*Володар Часу в світі є
не спиниться й на мить.
Секунди, тижні і роки
повинен він лічить.
Без нього піде все навкіс,
мов спиниться життя.
Загине світ.
І вже назад не буде вороття.
Давайте час цей берегти —
І я, і він і ми!*

Поміркуйте у групі: що означає вислів *берегти час*.

Як ви зрозуміли прислів'я: *всі дивляться на час, а час ні на що не дивиться*.

3) Прочитай вірш Марії Чепурної:

ЗОЛОТА ХВИЛИНА

*У великій книзі на столі
прочитала по складах Марина:
«Найдорожче всюди на землі —
золота хвилина».*

*Ось Марина в матері пита:
— Що таке хвилина золота?
Мама доню ніжно цілувала,
усміхнулась і отак сказала:
— Із хвилинок золотих, дитя,
все людське складається життя.
А тому їх марнують не треба:
за хвилинку хтось злетить у небо,
хтось ялинку чи кленок посадить, садить,
щось корисне другові порадить.
І від цього так на душі приємно,
бо живеш на світі не даремно.
То ж і ти, як виростеш, в житті
не марнуй хвилини золоті.*

Поміркуй, яке значення передає автор у виділених висловах.

До чого закликає читачів? Чи погоджуєшся ти з цим закликом?
Поміркуйте разом з вчителем, батьками, як краще використовувати свій час.

4) Прочитайте вірш Марії Хоросницької:

УЧНІВСЬКА ТУРБОТА

*Кажуть тато мій і мама:
«Як важка шкільна програма,
то ж не думай про забави!»
Ось які у мене справи.
Я задумався поважно.
Добре вчитись — дуже важно,
але що це за робота,
як гуляти є охота!...
Ой ви, дітки любі й славні,
ваші смутки — безпідставні!
Добре вчитись — це не значить,
що не можна грати в м'ячик,
що ховатись слід від мами
із цікавими казками.
Все встигає той зробити,
хто уміє час цінити.*

Яку пораду дає поетеса? До чого це тебе спонукає?

Порадсья з вчителем, батьками, як краще використовувати свій час.

5) Прочитайте вірш Дмитра Білоуса:

ВІДПОВІДАЙ ЗА СВОЮ ПРАЦЮ

*Кавав татусь — робити треба,
не виглядять, що зробить хтось.
«Роби та так, щоб після тебе
перероблять не довелось.
Роби і не зважай на втому
і не чекай, що зробить хтось.
Коли зробив, то щоб нікому
перероблять не довелось!*

Поміркуй! До чого закликає поет? У яких випадках тобі не вдалося завершити свою роботу? Щоб досягти найкращого результату?

Додаток 5

Сформованість в учнів 3-4 класів загальнонавчальних умінь

1. Прочитай рядки. Підкресли у кожному рядку слово, яке є «зайвим».

(Воно не має спільних ознак з іншими).

- Маленька, смачна, солодка, зелень, кругленька
- записав, пише, списав, письменник, підписав
- весна, веснянка, весло, весняний
- дорогий, дорога, дорожній, подорож

2. Як можна продовжити речення?

Без зерна немає борошна _____

Без хмари немає _____

Без учнів немає _____

Без книжок немає _____

Без кореня нема _____

Без мами немає _____

3. Прочитай уважно речення. Підкресли те з них, у якому є слово, споріднене зі словом *маленький*.

Я зібрав повний кошик малини.

Братик малий, а вже добре читає.

Наша кішка мала гарних кошенят.

Поміркуйте, чим схожі і відрізняються *сніг і дощ*.

Сніг і дощ схожі тим, що _____

Ці явища природи відрізняються тим, що _____

Розуміння тексту; встановлення причиново-наслідкових зв'язків.

КОЛИСКА СЕРЕД СНІГУ

Недарма лютий так назвали. Навіть тоді, коли заметілі стихають і в лісі стає тихо-претихо, морози не меншають.

Трісь-трісь! Трісь-трісь! — тільки й чути довкола. То дерева, великі і малі, тріщать на холоді. І птаство, і дрібні й великі звірі туляться тоді людських осель, шукаючи і захисту, і порятунку від голоду та холоду.

А у невеличких пташок клестів виводяться в цей час пташенята! Еге дивно? Так, але придивіться лишень до їхніх гніздечок. Вони ж неабиякі. Зроблені з паличок, а потім обшиті мохом, шерстю і пір'ям. Вітер не продимає таку хатинку, а щоб і дощ чи сніг не потрапляли до неї, клести влаштовують житло під розлогою гілкою ялини. От вам і дах!

У такій хатинці пташенята почуваються в безпеці, а за «батареї опалення» — мамині й татові крильця.

—А чому. — скажете ви, — клести надумали виводити пташенят узимку, навіщо їм здалося отак суворо випробувати своїх дітей? Чи не краще було б

улітку?

У тім-то й річ, що для клестів найбільше їжі взимку. Недарма-бо їх назвали ще йшишкарями.Найдужче смакує клестам насіння ялин та інших хвойних дерев, що визріває восени і тримається на гіллі аж до весни. Отим насінням і годують шишкарі своїх пташенят.

За Анатолієм Давидовим

1. Постав до тексту два запитання _____

2. Що у житті цих птахів є причиною, а що—наслідком?

Причина _____

Наслідок _____

Додаток 6

Формування загальнопізнавальних умінь

1) Прочитай текст

ДУБ І ВЕРБА

Виросли над річкою поруч дуб і верба. Перша прокидається навесні верба. Встанеш рано-вранці, підеш до річки і бачиш: вербові гілочки немовби в тумані, зеленому, ясному. То розкрилися вербові бруньки. Розкрилися й запахи. Прилетить шпак до верби, сяде на гілочку, зірве зелену бруньку, з'їсть і заспіває. На весні в нього пісня голосна й весела.

Вже на вербі й листячко шелестить, а дуб стоїть чорний. Спить дуб, не хоче прокидатися. Кажуть люди, що дуб не прокинеться, поки грім весняний не загримить. Ось уже й грім загримів. Нарешті розкрилися дубові бруньки.

Показалися терпкі листочки. Вони щодня стають більші. А влітку листя на дубі міцне, широке, жилаве.

Як тільки подме холодний вітер, листя на вербі вкривається позолотою. А на дубі вбрання зеленіє. Вже верба все своє золоте вбрання скинула в річку, а дуб ніби й не збирається зимувати. Стоїть собі зелений, немов жито в полі. Тільки морози приносять дубові лихо: листочки скручуються. Але не опадають. Так і стоять серед зими — жовті, золоті, вишневі. Немов барвистий кожух.

Василь Сухомлинський

Про що розповідається у тексті?

Яке це оповідання — художнє чи науково-художнє? Доведи свою думку.
Яка верба? _____

Який дуб?? _____

Чим схожі ці дерева? Чим відрізняються? _____

2) Чи доводилось тобі спостерігати літній ранок?

Письменниця Марко Вовчок і поет Яків Щоголів чудово передали красу літнього ранку. Але кожен по-своєму.

Прочитай опис і вірш

<p>Літній ранок Боже, як гарно буває літнього ранку, коли сходить сонце! Луки виблискують росяними краплинами, наче дорогими самоцвітами. Пташки, що ховалися на ніч десь по очеретах, випурхують із своїх схованок. Легенькою пеленою здіймається туман над рікою. А гори під яскравим сонячним промінням вкриваються позолотою й блиском. Від світла й тепла життєдайного сонця розливаються чудові пахощі трав і квітів. Усе навкруги прокидається від сну, набирає жвавості. Марко Вовчок</p>	<p>Літній ранок Тепле сонце встало пишно; одягається розкішно В жар і золото долина, — встань і ти, моя дитино! Ранку тратити не треба. Дочувайся: із-під неба пісня жайворонка ллється, то привіт тобі несеться! Подивися на рослину; кожну квітку і тварину криє чистая сльозинка — діамантова росинка. Вітерець на тебе дише, джерегелями* колише; І на вушко він шепоче, щоб вставала ти охоче.</p> <p>* Джереґелі — тут заплетена коса. Яків Щоголів</p>
<p>Чим схожі ці твори?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Чим відрізняються?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

3) Прочитай уважно оповідання Василя Сухомлинського.

Знайди у тексті порівняння. Що нове вони відкрили тобі у сприйманні природи?

Прочитай ще раз текст. Доповни речення зліва словами з тексту.

Бо Сонце єдине Сидить школяр за столом у садку й виконує завдання. А завдання йому таке: «Подивись навколо себе, побач кожну річ і порівняй її з іншою річчю». Замислився школяр. Над головою — тремтять листочки осики. Тремтять і все шепочуть, немов якусь таємницю гомонять. Немов першокласниці, що вийшли на перерву й таємниче щось розповідають одна одній. Подивився школяр дотолу, побачив два зелені листки й між ними білі квіти. Це конвалія. Ой, як схожі квітки конвалії на кришталеві дзвіночки. Здається, доторкнулись — і вони задзвенять. Десь дзижчить бджола. А ось чути низьке гудіння — то джміль. Заплющив очі школяр, і уявляються йому дві струни, одна тонка, а друга товста. Сидить музикант, торкається обох струн — ось із чим можна порівняти дзижчання бджоли і гудіння джмеля. А це запищав десь комарик. Писк його тоненький—тоненький. З чим його порівняти? Мабуть, із сопілочкою, зробленою із стеблини кульбаби. Якби заграти на ту сопілочку, то було б схоже на комариний писк. Заходить сонце. Небо на заході червоніє. Воно схоже на велике— велике макове поле. Безліч макових квіток розквітли там і всі одного кольору — рожевого. От якби дійти до того макового поля — намилувався б красою. Сонце торкнулося обрію. Сонце! Велике, багряне... З чим порівняти? Довго думав школяр. Ні з чим сонце порівняти. Бо воно — єдине. Бо тільки воно — сонце.	Мета завдання школяра _____
	Листочки немов... _____
	Конвалія як... _____
	Дзижчання бджоли і гудіння джмеля наче... _____
	Писк комара як... _____
З чим порівняти Сонце? _____	

4) Розглянь уважно дерева зображені на малюнках.

Порівняй між собою три добре знайомих тобі дерева: ялину, березу, сосну.

Який стовбур в ялини, а який — у сосни?

Яка у кожного дерева верхівка? Як розташовані гілки?

В якого дерева сучки тягнуться вгору. А гілки опущені?

Якого кольору кора? Пригадай, яка вона навпомацки.

Які голки в ялини, а які — в сосни?

Чим схожі й різняться ці дерева?

Доповни міркування.

В ялини і сосни стовбур прямий, а в берези трохи _____.

В ялинки гілки опускаються донизу, в сосни гілки _____.

У берези сучки йдуть угору, а гілки _____.

Ялини верхівка гостра, а у берези і сосни _____.

Кожне дерево відрізняється від інших корою _____.

А ще чим? _____

В ялинка й сосна вкриті хвоєю, а береза _____

Отже, які ознаки спільні для цих дерев? _____

Чим різняться між собою сосна і береза? _____

5) Стисло відтвори послідовність розвитку квітки

Едуард Шим

Ось так розкривається мак

Рано вранці серед сивого, різьбленого
листа на волохатому стеблі гойдається
зелений бутон. І раптом ти побачиш,
що бутон лопнув. Цю ж мить! Зелені
стулки розсуваються, поглянула між
ними рожева смужка. Вона робиться
все ширшою, ширшою...

Клац! Зелені стулки впали на землю.
І вже не бутон гойдається на стеблині,
а ніби грудочка рожевого цигаркового
паперу. Зім'ята грудочка.

Та ось **грудочка починає оживати,
пухнути, розправляти складки.**

**Розгладжуються пелюстки,
вигинаються... червоніють.**

Гойдається... _____

Розсуваються с... _____

Оживає... _____

Розкрилась... _____

Гаснуть... _____

Стисло відтвори послідовність
розвитку маку

Наливаються жаром. І ось уже **вогняна чаша розкрилась на стеблині**.
Всередині неї лежить **гарячий вуглик**. **Сяє вогняна чаша**. Боязко її торкнутися — опалить пальці!
А якось ввечері, знову на твоїх очах — клац! — відвалиться один пелюсток, ще один, ще...
Лежать на землі. Темніють.
Охолоняють.
Ось так гасне мак. Не відцвітає, не в'яне, не хилиться. Просто гасне.
Поміркуй: чи є відмінність у значенні слів:
розпускається і оживає;
червоніє і наливається жаром;
відцвітає і гасне.

6) Прочитай вірш. За якими ознаками схожі їжаченя і каштан?

Борис Списаренко

Їжаченя

Лежить каштан на піску
в колючому кожущку.
Підійшло їжаченя:
— Чи не ти моя рідня? —
Та й лягло, немов клубочок,
біля нього на пісочок.
Лежать удвох під зорями,
під вітами прозорими.
А дерева шелестять:
— Тихше, вітре, дітки сплять.

7) Потренуй пам'ять, знаходь зв'язки !

Олег Орач

Хто де живе?

Білка	селиться в дуплі,
Їжачишко	у кублі,
Вепр	у хащах верболозів,
а ведмідь	в глухім барлозі,
мудрий лис	живе унорах,
тигр	у джунглях,
барс	у горах,

олень в тундрі і в лісах,
а верблюди в пустелі,
а орел
могутній птах гніздиться на скелі...

Прочитай двічі вірш уголос.

Прочитай його мовчки, затримуючись очима на виділених словах.

Закрий долонею слова, які написано зліва.

Спробуй відтворити вірш. Розкажи напам'ять закриту частину.

Відкрий цю частину, перевір себе. Тепер закрий праву частину і розкажи вірш.

8) Василь Чухліб

КРИНИЧКА

В лузі — криничка. Вона тут давно-давно. Хто її викопав — невідомо. Над криничкою верба схилилася. На гілці глиняний кухлик висить. Верба подає їм кухлика, криничка пригощає водицею. Чистою, прохолодною, на лугових травах настояною.

Усіх щедро напуває криничка: і трактористів, і пастушків, і перехожих.

А води не меншає.

А чому?

Що ти знаєш про криничку? _____

Що невідомо? _____

Чим можеш доповнити текст?

9) **Помайструй!** (відтворити планування дій)

Олег Орач

Лук змайструвать виявляється просто:

стружемо стрілку рівненьку і гостру,

потім з лози *нагинаєм* дугу

і тятиву *напинаєм* тугу.

Лук саморобний

справжнісінький лук,

проситься сам хлопчаків до рук!

Прочитай, не поспішаючи вірш.

Підготуйся відповісти:

Спочатку стружемо що? _____

Потім з лози напинаємо що? _____

Які якості треба виявити майстру, щоб вийшла гарна іграшка?

Розвиток творчих здібностей

10) Доповни текст.

Придумай закінчення тексту, яке відповідатиме заголовку.

Мурка та їжаченята

У маленьких їжаченят пропала мати. Колючі крихітки були голодні.

Тваринки були врятовані.

Доповни текст. Придумай заголовок.

У Михайлика _____
собака В'юн

В'юн. Раптом В'юн зник. _____

Хлопчик за ним _____

Скоро В'юн _____

Ось який турботливий хазяїн у В'юна!

**Якісна характеристика рівнів сформованості
загальнонавчальних умінь і навичок учнів 4-х класів**

Рівні	Загальнонавчальні уміння і навички			
	Навчально-організаційні	Загально-мовленнєві	Загально-пізнавальні	Контрольно-оцінні, рефлексивні.
Високий	<p>Учень самостійно готується до уроку; правильно відбирає і розміщує на парті навчальне приладдя, підтримує порядок на парті протягом уроку. Слухає вказівки вчителя, керується ними у процесі роботи. Намічає етапи майбутньої діяльності та їх послідовність; орієнтується у тривалості виконання завдання; вміє працювати в парі, в малій групі може бути лідером. Володіє умінням працювати з підручником та навчальними посібниками, навчальним приладдям.</p>	<p>Вміє зосереджено слухати на уроці вчителя, однокласників: може доповнити і виправити відповіді. Близько до тексту і стисло відтворює сприйняту інформацію. Активно міркує, висловлює свої думки; виконує творчі завдання на доповнення, перетворення; вміє продовжити діалог. Має добре розвинене усне мовлення.</p>	<p>Активно реагує на нове, невідоме; у випадку нерозуміння чітко формулює питання. Самостійно знаходить однакові, (подібні) і відмінні ознаки. Правильно виконує завдання на вилучення «зайвого» і конкретизацію поняття, відзначає головне, встановлює і пояснює причиново-наслідкові зв'язки узагальнює предмети за вказаною ознакою; з допомогою вчителя виділяє основу для узагальнення. Активно працює у проектній діяльності.</p>	<p>Вміє знаходити помилки; за зразком, алгоритмом; самостійно використовує спосіб перевірки завдання, знає і правильно використовує спосіб виправлення допущених помилок; вміє висловлювати оцінні і рефлексивні судження щодо процесу роботи і досягнутого результату. Відзначається відповідальним ставленням до навчальних.</p>

Достатній	<p>Учень самостійно готує робоче місце до уроку, правильно відбирає і розміщує навчальне приладдя; підтримує порядок на парті. Завдання виконує правильно за умови повторення інструкції; вміє визначити основні етапи роботи та їх послідовність. Орієнтується у тривалості виконання окремих завдань; вміє працювати в парі, групі. Вміє користуватися підручником і навчальним обладнанням.</p>	<p>На питання відповідає охоче, але допускає неточності, оскільки не завжди уважно слухає на уроці; допитливість виявляє епізодично. Питання і відповіді формулює правильно, але в основному за зразком міркування.</p>	<p>Аналізує переважно зовнішні ознаки. Порівняння предметів не завжди повне називає (лише однакові, подібні, або відмінні ознаки); предмети узагальнює за вказаною ознакою; вміє виключати зайве, класифікувати; встановлювати причину і наслідок. Бере активну участь у проектній діяльності.</p>	<p>Знає і використовує окремі способи самоперевірки завдань; не завжди виправляє допущені помилки; самоконтроль ситуативний; висловлює оцінні судження щодо досягнутого результату, виявляє вольові зусилля, якщо завдання викликає пізнавальний інтерес; відзначається позитивним ставленням до навчання.</p>
Задовільний	<p>Готує робоче місце до уроку і підтримує порядок на парті ситуативно. Не завжди слухає інструкцію до кінця, умовно дотримується її в роботі. Під час планування майбутньої роботи називає лише частину необхідних етапів; утруднюється у встановленні правильної послідовності</p>	<p>На поставлені запитання відповідає з допомогою вчителя. Самостійно запитує рідко, питання, як правило, стосуються яскравого, яскравих ознак предметів; в їх формулюванні допускає помилки; поверхово доводить свою точку зору;</p>	<p>У процесі аналізу порівняння об'єктів допускає помилки, які виправляє лише з допомогою вчителя; узагальнює за випадковими, несуттєвими ознаками; визначає головне, встановлює і пояснює причиново-наслідкові зв'язки як правило, за допомогою вчителя;</p>	<p>Вдається до самоперевірки з допомогою вчителя. Помилки знаходить рідко. Самостійно виправити їх може за зразком. З допомогою вчителя висловлює елементарні оцінні й рефлексивні судження щодо якості роботи.</p>

	дій.Орієнтується у тривалості виконання роботи з допомогою вчителя або зовнішніх орієнтирів. Уміє працювати в парі; у груповій роботі пасивний.	потребує постійної керівництва з боку дорослих.		
Низький	Учень не вміє самостійно організувати своє робоче місце й дотримуватись на ньому порядку. Слухає вказівки вчителя, але не керується ними. Не може самостійно спланувати майбутню роботу. Не може зорієнтуватись у часі виконання завдання. Як правило, у парній і груповій роботі самостійно не працює. Слабо володіє умінням працювати з навчальною книгою і приладдям	Мало цікавиться навчальним процесом на уроці. Мовлення нерозвинене і невиразне. Запитання і відповіді, як правило, формулює неправильно. Самостійно побудувати правильне міркування не може	Самостійно й правильно виконати завдання на аналіз, порівняння узагальнених об'єктів (тексти, задачі) узагальнення ознак, понять здійснює з допомогою вчителя.	Не вміє самостійно застосовувати відповідний спосіб перевірки завдання. У процесі роботи самоконтроль практично відсутній. Оцінні судження альтернативні (добре — погано).



САВЧЕНКО Олександра Яківна

**Уміння вчитися —
ключова компетентність
молодшого школяра**

посібник

Редактор *Бартош С. В.*
Верстка *Миرونчик Ю. П.*
Обкладинка *Резніков П. В.*

Підписано до друку 21.12.2014. Формат 70х1001/16
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 14,3.
Наклад 300 пр.

**ВИДАНО ЗА РАХУНОК ДЕРЖАВНИХ КОШТІВ.
ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.

Савченко Олександра Яківна — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти